

**Die Fehlerkorrektur bei den Vorschulkindern
„ich bin, ich heiße Giraffe“**

Annika Feodoroff
Universität Tampere
Fachbereich Sprach-, Translations-,
und Literaturwissenschaft
Deutsche Sprache und Kultur
Masterarbeit
Herbst 2015

Tampereen yliopisto
Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteen yksikkö
Saksan kieli ja kulttuuri

FEODOROFF ANNIKA: Die Fehlerkorrektur bei den Vorschulkindern
„ich bin, ich heiße Giraffe“.
Pro-Gradu-tutkielma, 62 s., liitteet 16 s.
Syyskuu 2015

Tässä tutkielmassa tarkastellaan Tampereen saksankielisen esikoulun lasten ja esikoulun opettajan tekemiä virheitä heidän puhuessaan saksaa. Tarkoituksena on selvittää minkälaisia virheitä lapset ja opettaja tekevät, miten näitä virheitä korjataan ja kuka niitä korjaa. Tutkimuksessa myös käy ilmi, että opettaja ei ole ainut, joka korjaa virheitä, vaan virheen tekijä voi korjata myös omia virheitään.

Tutkielman aineistona toimivat omat havaintoni ja muistiinpanoni esikoulussa. Olin havainnoimassa esikoulussa useasti ja aluksi tein vain muistiinpanoja ja tarkkailin lapsia. Analyysini materiaalin sain nauhoittamalla lasten ja opettajan kommunikointia ja myöhemmin kirjoitin nauhoituksesta transkription, jonka avulla analysoin virheitä.

Jaoin virheet eri ryhmiin sen perusteella, kenen virheitä korjattiin ja ketkä ne korjasivat. Halusin analyysiini ottaa vielä mukaan ne virheet, joita kukaan ei korjannut. Korjaamattomat virheet jaoin myös ryhmiin sen perusteella, minkälaisia virheet olivat. Analysoin jokaista virhettä, minkälainen virhe se oli ja miten se korjattiin.

Tutkielmassa selvisi, että opettaja korjasi eniten esikoululaisten virheitä, mikä oli odotettuakin. Väärä informaatio puhuessa ja kielioppivirheet olivat yleisimpiä lasten keskuudessa. Opettaja keskittyi selvästi pääosin sanavirheisiin lasten puhuessa. Analyysissa kävi ilmi, että tärkeämpää on keskittyä eri sisältöjen ja teemojen ymmärtämiseen, kuin korjata jokainen pieni virhe lasten puhuessa saksaa. Virheiden korjaaminen vaikuttaa suoraan lapsen motivaatioon puhua ylipäänsä vierasta kieltä. Oleellista vierasta kieltä puhuessa on saada välitettyä oikea tieto kuuntelijalle.

Avainsanat: virheanalyysi, kielikylpy, suullinen virhe, esikoulu, saksa

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	5
2	Spracherwerb	7
2.1	Unterschiede zwischen Aneignung und Lernen.....	7
2.2	Erstspracherwerb.....	8
2.3	Zweitspracherwerb.....	9
3	Theorien des Spracherwerbs	12
3.1	Die behavioristische Theorie.....	12
3.2	Die nativistische Theorie.....	13
3.3	Die kognitivistische Theorie	14
3.4	Die konstruktivistische Theorie	15
4	Sprachbad.....	18
4.1	Was ist Sprachbad?	18
4.2	Die Merkmale des Sprachbadunterrichtes	19
4.2.1	Der Lehrer.....	19
4.2.2	Der Unterricht	20
4.2.3	Die Sprache.....	21
4.2.4	Die Arbeitsmethode	22
4.3	Die Formen des Sprachbads.....	24
4.4	Das Sprachbad in Kanada	24
4.5	Das Sprachbad in Finnland	26
5	Die deutschsprachige Vorschule Kaleva	29
5.1	Die Vorschule.....	29
5.2	Die Gruppe	30
5.3	Der Lehrplan	31
6	Fehlerkorrektur	33
6.1	Was ist ein sprachlicher Fehler?	33
6.2	Mündliche Fehlerkorrektur	34
6.3	Selbst- und Fremdkorrektur	34
7	Empirische Untersuchung.....	36
7.1	Ziele.....	36
7.2	Das Material	36

8	Analyse	38
8.1	Kinder – Lehrerin	38
8.1.1	Fremdinitiierte Fremdkorrektur	38
8.1.2	Fremdinitiierte Selbstkorrekturen	50
8.1.3	Zusammenfassung	50
8.2	Lehrerin – Lehrerin/ Kinder	52
8.2.1	Selbstinitiierte Selbstkorrektur	52
8.2.2	Selbstinitiierte Fremdkorrektur	53
8.2.3	Fremdinitiierte Fremdkorrektur	54
8.2.4	Zusammenfassung	54
8.3	Kind – Kinder	55
8.3.1	Fremdinitiierte Fremdkorrektur	56
8.3.2	Selbstinitiierte Fremdkorrektur	57
8.3.3	Selbstinitiierte Selbstkorrektur	57
8.3.4	Zusammenfassung	58
8.4	Nicht verbesserte Fehler	59
8.4.1	Verb/Flexion und Wortfolge	59
8.4.2	Artikel/Genus und Kasus	60
8.4.3	Satz und Wort	61
8.4.4	Zusammenfassung	62
9	Zusammenfassung	64
	Literaturverzeichnis	66
	Anhang	

1 Einleitung

In Finnland ist der Begriff *Sprachbad* im DaF-Unterricht (Deutsch als Fremdsprache) ein ziemlich neuer Begriff, weil die traditionellen Sprachen des Sprachbades Englisch und Französisch sind. Der Sprachbadunterricht hat sich Ende der 70er Jahre in Finnland entwickelt. Anfänglich ist das Sprachbad um 1965 in Quebec, Kanada entstanden, weil die Kinder der Mehrheit nicht gut genug die andere offizielle Sprache (Französisch) konnten (Mård-Miettinen, 1999). Christer Laurén hat das Sprachbad nach Vaasa, Finnland gebracht, wo das erste Sprachbad begann. Das Ziel des Sprachbades ist, die Kinder der Mehrheit in der Sprache der Minderheit zu unterrichten. In Finnland bedeutet das, dass die Sprachen des Sprachbades Schwedisch und Finnisch sind. Einige denken in Finnland, dass es ein künstlicher Versuch ist, die Zweisprachigkeit auf diese Weise zu fördern. Man befürchtet, dass die Kinder beide Sprachen miteinander vermischen und dann also „halbsprachig“ werden. (Internetquellen 3 und 6.)

Fehler gehören zur mündlichen Produktion der Fremdsprache und es ist natürlich, Fehler beim Lernen zu machen (Kleppin 1998, 14–15). Die Kinder lernen jeden Tag etwas Neues, weswegen es wichtig ist Fehler zu machen und die Fehler bewusst zu machen. Ich betrachte in meiner Masterarbeit die Vorschulgruppe in der Vorschule Kaleva, in Tampere. Die Gruppe besteht aus 15 Kindern, in der es sowohl finnischsprachige als auch deutsch- und finnischsprachige gibt. Die Kinder versuchen so viel wie möglich Deutsch zu sprechen und die Lehrerin wendet nur Deutsch an. Die Lehrerin korrigiert die Fehler der Kinder, aber die Kinder korrigieren auch die Fehler der anderen. Das Thema meiner Masterarbeit ist die Fehlerkorrektur, in der ich die Fehler der Kinder und der Lehrerin in der Vorschule analysiere. Ich habe mehrmals die Vorschule besucht und auf Tonband die Fehler der Kinder und der Lehrerin aufgenommen. Danach habe ich das Material für meine Analyse transkribiert.

Den Kindergarten könnte man als Sprachbad bezeichnen, weil es viele gleiche Eigenschaften wie beim Sprachbad gibt. Wenn das Kind die Immersion¹ in der

¹ Immersion wird synonym zu Sprachbad verwendet.

Vorschule oder im Kindergarten angefangen hat, wird es frühes Sprachbad (early immersion) genannt. In der Vorschule Kaleva ist der Unterricht nicht von demselben Typ, der in Kanada entstanden ist, weil die Kinder im Sprachbad erst in der Sprachbadsprache, zu lesen lernen. Ein anderer wichtiger Aspekt ist, dass es deutschsprachige Kinder in der Vorschule gibt. In einem Sprachbad sollte man nicht zweisprachig sein. Dieser Schultyp ist eine Mischung von anderen Arten. Man kann es bilingualen oder zweisprachigen Unterricht nennen. (Buss & Mård-Miettinen 1999, 9, Internetquelle 1.)

In dieser Masterarbeit werden folgende Fragen beantwortet: Welche Fehler machen die Kinder und die Lehrerin, wenn sie auf Deutsch sprechen? (Wortschatz, Grammatik) Wer korrigiert die Fehler? Wie werden die Fehler korrigiert? Befolgen sie die Grammatikregeln (Wortfolge, Artikel, Kasus), wenn sie sprechen? Wie motiviert die Lehrerin die Kinder zum Deutschsprechen?

Am Anfang der Masterarbeit wird der Begriff *Spracherwerb* unter verschiedenen Aspekten betrachtet. Im folgenden Kapitel werden die Spracherwerbstheorien und die wichtigsten Forscher behandelt. Ich werde die behavioristischen, nativistischen, kognitivistischen und konstruktivistischen Theorien darstellen. Im darauf folgenden Kapitel wird das Sprachbad und seine Methode vorgestellt. In Kapitel 5 berichte ich über die deutschsprachige Vorschule Kaleva und ihren Lehrplan, wobei ich mich auf die fremdsprachige Vorschulerziehung konzentriere. Das Kapitel 6 konzentriert sich auf die Fehlerkorrektur: was ist ein Fehler, was ist ein mündlicher Fehler. Auch wird die Unterscheidung Fremdkorrektur und Selbstkorrektur behandelt. Danach folgt meine empirische Untersuchung: Was ist das Ziel der Masterarbeit und welches Material habe ich angewendet? In der Analyse habe ich die Fehler in vier Gruppen geteilt: die Fehler der Kinder, die die Lehrerin korrigiert; die Fehler der Lehrerin, die sie selbst oder die Kinder/Schulgehilfen korrigieren; die Fehler der Kinder, die Kinder korrigieren und zuletzt die nicht verbesserten Fehler. Zum Schluss fasse ich die Ergebnisse der Masterarbeit zusammen.

2 Spracherwerb

Spracherwerb besteht aber nicht nur im Erlernen der Regeln der jeweiligen Muttersprache, Spracherwerb bedeutet auch zu lernen, wie mit Sprache eigene Gedanken und Gefühle ausgedrückt, wie Handlungen vollzogen und die von anderen verstanden werden können. (Klann-Delius 1999, 22.)

Im diesen Unterkapitel wird erklärt, wie ein Kind eine Sprache erwirbt und was es bedeutet, wenn es um den Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb geht. Bei der Untersuchung habe ich bemerkt, dass verschiedene Schüler die Sprache unterschiedlich lernen oder sich aneignen, weswegen es wichtig ist zu wissen, welche Unterschiede es zwischen Aneignung und Lernen gibt.

2.1 Unterschiede zwischen Aneignung und Lernen

Der Begriff *Aneignung* betont, dass der Mensch die Sprache unbewusst lernt. Nach Lauren (2008, 17) kann es nicht erklärt werden, wie die Menschen z.B. lernen mit dem Fahrrad zu fahren, weil es unbewusst geschieht. Die Aneignung hat Erfolg gehabt, wenn die Person die Sprache durch Spielen und das Milieu gelernt hat. In der Aneignung ist es relevant, dass obwohl die Kinder nicht bestimmte Grammatikregeln der Sprache kennen, sie diese Regeln beim Reden trotzdem anwenden können. Die Sprachkenntnisse werden in bestimmten sprachlichen Umgebungen erreicht, z. B. lernt das Kind Finnisch in finnischer Umgebung.

Ein anderer wichtiger Begriff ist *Lernen*, der zeigt, dass der Prozess bewusst ist. Laurén (2008, 17–18) betont, dass im Fremdsprachunterricht die Grammatikregeln, fremde Wörter und fremdsprachige Dialoge gelernt werden. Es wird vermutet, dass die Menschen diese erlernten Regeln und Wörter dann in der Unterhaltung benutzen und sie automatisiert werden, deshalb brauchen die Regeln nicht erinnert zu werden. Leider führt diese Automatisierung nicht zur korrekten Sprachweise, sondern nur zum Gebrauch. Bei der Untersuchung wird festgestellt, dass der Lehrer eine sehr große Wirkung auf die Motivation der Schüler hat, weil er entweder monoton oder interessant unterrichten kann. Das Lernen geschieht im Unterricht, in dem die Menschen bewusst

lernen. Die beiden Begriffe drücken zwei verschiedene Denkansätze zum Sprachgebrauch aus. Der eine Typ ist formal (Lernen) und der andere ist informell (Aneignung).

Das Ziel des informellen Typs ist, natürliche Umgebungen für den Sprachgebrauch zu organisieren. Die Sprache erscheint in der authentischen Umgebung als Nebenprodukt, z. B. die Kinder spielen mit den verschiedenen Sprachen miteinander oder die Erwachsenen unterhalten sich in mehreren Sprachen. Im formellen Typ werden die Erkenntnisse der Sprache betont. (Laurén 2008, 19.)

2.2 Erstspracherwerb

Laut Apeltauer (1997, 10, 146) ist die Erstsprache die erste Sprache, die ein Kind erwirbt. Das Kind erwirbt die Erstsprache (L1) in seiner Umgebung, in der es sich unter normalen Umständen entwickelt. Der Erstspracherwerb des Kindes kann auch gestört werden, wenn niemand mit ihm spricht und das Kind keinen normalen Kontakt zu anderen Menschen hat, so dass es seine eigene Rede nicht hören könnte. Das Kind beobachtet, hört zu und die anderen Menschen reden es an, und so lernt das Kind seine Muttersprache. In Finnland ist es in der Regel Finnisch oder Schwedisch.

Das Kind kann auch eine zweite Sprache gleichzeitig erwerben. Das bedeutet, dass es zwei Erstsprachen hat. Solche Situationen kann es z. B. in Grenzregionen (Dänisch-Deutsch) oder in einer zweisprachigen Familie geben. Wenn ein Kind beide Sprachen beherrscht, ist es öfters so, dass das Kind eine Sprache besser kann, z. B. mehr Wörter kennt. Die Sprache kann also entweder stark oder schwach sein. Die Kinder, die fremde Sprachen im Alter von drei oder vier Jahren zu lernen beginnen, haben die gleiche Situation wie die Kinder, die gleichzeitig zwei Sprachen erwerben. Die Kinder erwerben leichter die andere Sprache, je früher beginnen sie zu lernen. Trotzdem ist Apeltauer (1997, 11) davon überzeugt, dass die Kinder im Alter von drei oder vier noch nicht so viel ihre eigene Erstsprache erworben haben. Nach Oksa (1977, 117) ist der Kindergarten ein sehr wichtiger Platz für kleine Kinder, weil sie dort miteinander spielen können und die Sprache gebrauchen. Die Kinder lernen durch Spielen nicht nur

neue soziale Situationsrollen, sondern auch sprachliche Verhaltensweisen. Im Kindergarten ist das Lernen der anderen Sprache mühelos. (Apeltauer 1997, 15.) In Finnland gehen die Kinder in den Kindergarten als ca. Vier- oder Fünfjährige, also die Kinder haben eine gute Möglichkeit die neue Sprache im Kindergarten zu lernen, weil sie so jung sind.

Laut Kaupila (2006, 38–40) ist der Erstspracherwerb sehr wichtig für ein Kind, weil es sich im Laufe des Erwerbs entwickelt. Für die Identitätsentwicklung spielt die Sprache eine bedeutende Rolle. Die Sprache erwirkt ein Gefühl, dass der Erwerber zu einer bestimmten Gruppe gehört. Das Kind lernt sowohl die Sprache als auch die nonverbale Kommunikation, z.B. Mimik und Gesten, und Intonation und Tonhöhe. In der Erstsprache kann der Erwerber am besten seine Gedanken äußern und sie ist die natürlichste Sprache für ihn. Das Kind lernt die Erstsprache als ein ganzes Phänomen. (Kaupila 2006, 38–40.)

2.3 Zweitspracherwerb

Mit den Begriffen *Zweisprachigkeit* oder *Bilingualismus* definiert man im Allgemeinen „eine mehr oder weniger fortgeschrittene Fähigkeit, zwei Sprachen zu beherrschen“ (Kaupila 2006, 25). Man kann nicht Menschen als zweisprachig bezeichnen, wenn sie nur zwei Wörter von der Zielsprache können (Kaupila 2006, 25).

Kaupila (2006, 21) definiert zwei verschiedene Typen des Zweitspracherwerbs (L2)², „erwerben“ und „erlernen“. Ein Kind erwirbt eine Sprache (second language acquisition), wenn die Sprache in den natürlichen Umgebungen verwendet wird. Laut Klein (1992, 28) ist ein solcher Erwerb „ungesteuert“ (auch „informell“ und „natürlich“), weil man keinen formalen Unterricht gebraucht. Es wird in den Alltagssituationen gelernt. Die Kinder wenden die Sprache unbewusst in der Kommunikation an. Sie wissen nicht, dass sie sich eine Sprache aneignen. Die Grammatik der Sprache ist nicht bekannt, sondern sie haben ein Gefühl, was richtig und

² L2 kann sowohl die erwerbende Zweitsprache als auch erlernende Fremdsprache sein. (Kaupila 2006: 26)

was falsch ist. Der andere Typ des Erwerbs ist das Erlernen. Wie schon erwähnt, ist dieses Erlernen bewusst und es geschieht im Fremdsprachenunterricht. Klein (1992, 28) betont auch, dass das Erlernen als „gesteuert“ (formell) bezeichnet wird. Der Erwerber löst im Unterricht systematisch verschiedene Probleme und grammatische Aufgaben. Der Unterschied zwischen Erwerben und Erlernen ist, dass man im Erlernen systematisch versucht, das Ziel zu erreichen. (Kauppila 2006, 27, Apeltauer 1997, 13.)

Die jüngeren Kinder lernen schneller eine fremde Sprache akzentfrei zu sprechen, wohingegen es bei Jugendlichen oder Erwachsenen länger dauert. Die Kinder haben ein spielerisches Verhalten, das Jugendlichen und Erwachsenen fehlt. Laut Apeltauer (1997, 12–13) gibt es neuere Erforschungen, die zeigen, dass die Jugendlichen schneller die morphologischen und syntaktischen Aspekte der Fremdsprache aufnehmen. Obwohl die Kinder rascher die akzentfreie Sprache zu sprechen lernen, sind die Jugendlichen und Erwachsenen in der förmlichen Umgebung (z. B. in der Klasse) besser. Ihre kognitive Fähigkeit hat sich mehr entwickelt als die Fähigkeit der Kinder. (Apeltauer 1997, 12–13.)

Beim Spielen können die Kinder eine neue Sprache hören. Sie sind motiviert die neue Sprache zu lernen und wollen sich dieser Situation anpassen. Sie versuchen zu imitieren und mitzumachen, obwohl sie die Sprache nicht kennen. Eine solche Situation ist komplizierter für Jugendliche und Erwachsene. Die Lernsituationen der Kinder sind leicht und sie geschehen im Alltag, z. B. beim Spielen. Die Jugendlichen und Erwachsenen haben am Anfang eine kompliziertere Lernsituation als die kleinen Kinder. (Apeltauer 1997, 12–13) Kauppila (2006, 40) stellt fest, dass alles, was man schon früher gelernt hat, einen Einfluss auf späteres Lernen hat. Die Erstsprache beeinflusst, wie man die Zweitsprache lernen wird.

In der Umgebung gibt es immer bestimmte Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Kauppila teilt die Faktoren in die äußeren und inneren Faktoren. Die äußeren Faktoren sind z. B. das soziale Umfeld des Kindes oder der sozio-ökonomische Status und die inneren Faktoren können z. B. Alter oder Motivation sein. (Kauppila

2006, 62–63, 86) Man soll berücksichtigen, dass die Umgebung eine Rolle im Zweitspracherwerb spielt.

Apeltauer (1997, 15–16) unterscheidet die beiden Begriffe, Zweitsprache und Fremdsprache, weil sie verschiedene Funktionen haben. Ein Unterschied zwischen Fremdsprache und Zweitsprache ist, dass die Kinder die Fremdsprache außerhalb des Unterrichts nicht gebrauchen können. Zweitsprache ist also eine Sprache, die ein Kind nach seiner ersten Sprache lernt. Die Fremdsprache ist nur „Unterrichtssprache“ und man kann die Zweitsprache beim Spielen mit anderen Kindern benutzen. Z. B. die türkischen Schüler lernen „Deutsch als Zweitsprache“ in Deutschland, weil sie Deutsch verwenden können, aber in der Türkei lernen sie „Deutsch als Fremdsprache“, weil sie dort kein Deutsch auf der Straße benutzen können. Die Zweitsprache spielt eine wichtige Rolle im Leben, weil es notwendig für die zweisprachige Gesellschaft ist und sie ein Verständigungsmittel ist. Die Fremdsprache ist dann ein mögliches Verständigungsinstrument, wenn man z. B. an eine berufliche Karriere denkt. (Apeltauer 1997, 147, 149.)

Apeltauer (1997, 16) trennt auch noch primären und sekundären Zweitspracherwerb, damit man die Zweisprachigkeit (primären und sekundären) unterscheiden kann. Der primäre Zweitspracherwerb (primärer Bilingualismus) bedeutet, dass ein Kind gleichzeitig zwei Sprachen in der frühen Kindheit erwirbt, z. B. in der zweisprachigen Familie. Man lernt also zwei Erstsprachen. Der sekundäre Zweitspracherwerb geschieht nach dem Erwerb der Erstsprache im Kindesalter oder später (sekundärer Bilingualismus).

3 Theorien des Spracherwerbs

Es gibt mehrere Theorien dazu, wie ein Kind die Sprache erlernen kann. Alle Theorien haben eigene Ansätze, wie dies geschieht. Im folgenden Kapitel werden einige Theorien vorgestellt. Im Schulsystem (sowohl in der Vorschule als auch in der Grundschule) wird heutzutage der Konstruktivismus betont.

3.1 Die behavioristische Theorie

Der Behaviorismus konzentriert sich auf das Verhalten der Menschen und Tiere. Der innere Prozess des Gehirns interessiert die Behavioristen nicht. Der Begründer des Behaviorismus war John B. Watson. Das Ziel des Interesses im Behaviorismus ist das menschliche Verhalten, weil das Gehirn nur eine Black-Box („schwarzer Kasten“) ist. Erst wird ein Reiz, *Input*, in die Black-Box hineingetrieben und danach wird eine Reaktion erfolgen, die ein Ereignis ist, sog. *Output*. Der innere Prozess im Gehirn (in der Black-Box) wird ausgeschlossen. (Internetquelle 4.)

Nach Kauppila (2006, 32) ist das Grundprinzip für den Behaviorismus das einfache Reiz-Reaktions-Modell. Oksaar (1997, 141–142) betont, dass das Lernen eine Verknüpfung von einem Stimulus mit einer Reaktion ist und diese Verknüpfung mit Hilfe der Konditionierung geschieht. Ein sehr bekanntes Beispiel für die klassische Konditionierung war das empiristische Experiment „Pavlovscher Hund“, in dem der Hund auf gewisse Glockentöne (Stimulus) mit Speichelabsonderung (Response) reagierte. Die Behavioristen denken, dass das sprachliche Verhalten ein zu erlernendes Verhaltensmodell ist. Wenn man an die Zweitsprache denkt, bedeutet es, dass das Verhaltensmodell, das ein Kind in der Erstsprache gelernt hat, auf ein anderes Verhaltensmodell der Zweitsprache stößt. Die Konsequenz daraus ist, dass es schwer ist, etwas zu lernen, was von dem früheren erlernten Modell abweicht. Später beobachteten die Behavioristen, dass das, was in einer anderen Sprache unterschiedlich (im Vergleich zur Erstsprache) ist, nicht immer schwer ist. Es ist schwieriger eine solche Sprache zu lernen, die an die früher erlernte Sprache erinnert. Nach den Behavioristen lernen die Kinder die Sprache von der Umwelt, weil sie die Sprache

imitieren und danach für den richtigen Gebrauch belohnt werden. Die Belohnung beeinflusst das Verhalten der Kinder. (Laurén 2008, 24–25)

Wenn der Lehrer die behavioristische Theorie im Unterricht befolgt, ist die Lernsituation autoritär, also der Lehrer lehrt und die Schüler hören und nehmen die neue Information an. Dieser Lernprozess ist passiv für Schüler, weil sie ein Objekt des Lehrens sind. Nach Behavioristen werden die Lernziele deutlich vorgestellt und sie sollen eindeutig sein. Im behavioristischen Unterricht geht es um Informationsvermittlung, in die die neuen Kenntnisse der Schüler verteilen. Das Feedback spielt eine zentrale Rolle und besonders der Lehrer soll es in der Lernsituation geben. (Internetquelle 8.) Bei der behavioristischen Theorie wird auch kritisiert, weil im Unterricht die Schüler passiv werden und sie nicht die neue Information selbst verarbeiten, dass der Lehrer die Verarbeitung für Schüler macht. Die Problemlösungsfähigkeit hat keine zentrale Rolle im behavioristischen Lernprozess, weil der Lehrer nur die versucht, die Information zu wiederholen. (Internetquelle 9.)

3.2 Die nativistische Theorie

Der Begründer der nativistischen Theorie ist Noam Chomsky. In der nativistischen Theorie wird betont, dass die Kinder eine „innere“ oder genetische Voraussetzung haben, damit sie die Sprache erlernen können. Es ist nicht der Erwerb des Gebrauchs, wie im Behaviorismus. Das LAD-Modell enthält die universelle Grammatik (UG). Kauppila (2006) stellt fest, dass die Kinder ihre eigene Grammatik (UG) bauen, weil sie ein angeborenes Wissen um Grammatik haben. Die Kinder müssen nur die Spracherwerbsmechanismen aktivieren, damit sie die UG gebrauchen können, weil sie schon die Voraussetzungen für Sprache haben. Die Aktivierung geschieht durch Hören der Sprache. Klann-Delius (1999, 50–53) erklärt, dass alle Kinder die Fähigkeit haben, die natürliche Sprache zu lernen, weil sie Wissen um Grammatik haben. Die Kinder haben eine angeborene kognitive Fähigkeit (Spracherwerbsfähigkeit) für Sprache. Das Kind muss nicht aktiv sein oder etwas Besonderes tun, um sich die Sprache anzueignen, sondern die Erlernung der Sprache geschieht nur. Die Fähigkeit der Sprachen ist unabhängig von der kognitiven Entwicklung. (Haid 2009, 20–21, Kauppila 2006, 32–33, Oksaar 1977, 143–145.)

3.3 Die kognitivistische Theorie

In der kognitivistischen Theorie untersucht man die komplexen inneren Prozesse im Gehirn. Laut Klann-Delius (1999, 93) will man die Prozesse verstehen und die Regeln der Prozesse darstellen. Das kognitive Lernen ist also nicht nur äußeres Lehren, sondern es ist ein langes Verfahren, wo das Ziel der Lernenden ist, sich an die neue und zu lernende Information anzupassen und sie zu verinnerlichen. Die Lernenden bearbeiten selbst die Angaben und handeln sie ab. Jean Piaget spielt eine sehr zentrale Rolle für die Erforschung der kognitiven Entwicklung von Kindern, weil er eine Lehre des Sprechens und Denkens des Kindes entwickelt hat. Piaget versuchte das kindliche Denken als positiv zu charakterisieren, weil man es sich früher negativ (durch Fehler) vorgestellt hat. Er wollte, dass man das Denken des Kindes als besondere Denkweise (*was das Kind hat*) sieht. Nach Piaget sind die Intelligenz und Denken sehr eng miteinander verbunden. Die Denk- und Verstehensprozesse der Lernenden haben eine wichtige Rolle in der kognitivistischen Theorie. Das Denken des Kindes wird durch ein Schema dargestellt, weshalb ein Schema sowohl ein Muster des Verhaltens als auch ein Muster des Denkens ist. Das Schema ist die kleinste Einheit des Verhaltens oder Denkens. (Erişek 2010, 274, Wygotski 1977, 17, Internetquelle 5.)

Klann-Delius (1999, 94–95) beschreibt die zentralen Begriffe von Piagets Theorie, die *Akkommodation* (Anpassung) und *Assimilation* (Eingliederung) sind. Nach der Ansicht Piagets sind sie Grundelemente des Denkens. In der Assimilation werden eine neue Information oder Ergebnisse in ein früheres Schema eingegliedert. In der Akkommodation wird ein bereits bestehendes Schema verändert, damit die neuen Probleme gelöst werden können. (Huneke & Steinig 2010, 49, Internetquelle 5.)

In der kognitivistischen Theorie gibt es verschiedene Stufen der Entwicklung des Kindes, die Piaget herausgearbeitet hat. Piaget legt vier Stufen fest: die sensomotorische Phase bis zum 2. Lebensjahr, die präoperationale Phase. (2. bis 7. Lebensjahr), die konkreten Operationen (7. bis 12. Lebensjahr) und formale Operationen (ab dem 12. Lebensjahr). Jede Stufe hat eigene Merkmale und sie beschreibt das Denken des Kindes; also es unterscheidet sich von dem Denken des Erwachsenen. Die Stufen

werden als allgemeingültig bezeichnet, weil sie in jeder Kultur erscheinen. Piaget betont, dass alle Kinder alle Phasen in ihrem Leben in derselben Reihenfolge erfahren, obwohl ihre Entwicklung unterschiedlich wäre. (Internetquelle 4.)

3.4 Die konstruktivistische Theorie

Im Konstruktivismus sieht man das Lernen so, dass der Lernende die Information aktiv selbst aufbaut. In dieser Theorie behandelt man die universelle Art des Individuums, zu lernen. Der Konstruktivismus kann als eine Mischung der verschiedenen Sprachtheorien (z. B. Piaget) beschrieben werden. Die Theorie erklärt, dass das Lernen ein aktiver und konstruktiver Prozess des Aufbaus ist und mit Hilfe des Prozesses die Menschen die Information wählen, deuten und bearbeiten. Lernen ist also ein sozialer Prozess. Der Konstruktivismus wird auch kritisiert, weil er nur aus der Perspektive des Individuums betrachtet, und weil Lernen eine soziale Interaktion in der Klasse ist, die Schüler und der Lehrer in Wechselwirkung stehen (Internetquelle 10). Die Beobachtung und die Interpretation des Lernenden ist abhängig davon, welche früheren Kenntnisse oder Ergebnisse er hat und mit Hilfe der Sinne nimmt er diese neuen Informationen auf. Nach Järvinen (2011, 59–60) ist das Ziel des Konstruktivismus, dass die Erkenntnisse nicht nur vom Lehrer zum Lernenden weitergegeben werden, sondern dass der Lernende die Information noch einmal konstruiert. Die Lernenden lernen nicht, wenn sie die Kenntnisse nur passiv erhalten. Der Unterricht soll also nicht autoritär sein, sondern die Lernenden nehmen aktiv an dem Unterricht teil, und wie schon erwähnt, müssen die Lernenden selbst die Erkenntnisse finden. Die Lehrer oder Lehrerinnen können besser den Schülern helfen, wenn sie Hinweise, Fragen oder Handlungen gebrauchen. Die Schwierigkeiten im Unterricht sind für Schüler mehr eine Möglichkeit als ein Problem, weil sie den Schülern einen Grund geben, das Thema zu erweitern. Es ist wichtig für den Konstruktivismus, dass die Lernenden die Fragen über die lernenden Erkenntnisse erstellen, weil das Lernen aus Denken und Verstehen besteht. (Raust-von Wright 1997, 19, Laurén 2008, 30.)

Raust-von Wright (1997, 19) vertritt den Standpunkt, dass im Konstruktivismus die internen Verstehensprozesse eine bedeutende Rolle spielen. Das Lernen ist ein Verarbeitungsprozess, in dem die unbearbeitete Information aufbereitet wird. Wie schon

erwähnt, kann man nicht die Kenntnisse sofort auf andere beziehen, sondern man soll die Information zuerst aktiv konstruieren, also den Unterricht selbst bearbeiten, und danach geschieht das Lernen. Järvinen betont (2011), dass die Information nicht überführen kann, sondern jedes Individuum soll es selbst konstruieren. Der Lernende versteht also Erkenntnisse, weil er frühere Erfahrungen und Kenntnisse hat, und diese Erfahrungen helfen dem Lernenden. Wenn das Individuum kein Vorwissen hat, geschieht kein Lernen. (Järvinen 2011, 61, Erişek 2010, 278–279.)

Das Lernen ist immer mit dem Kontext und den Situationen gebunden. Der Mensch kann auch außerhalb der Schule etwas lernen, weil er ständig lernt. Der direkte und physische Kontakt mit dem Milieu spielt eine Rolle für Lernen. Im Konstruktivismus soll das Erlernen sinnvoll sein und es muss auch in der Umwelt mit den Freunden und Eltern geschehen, weil man dann fühlt, dass das Erlernen eine Bedeutung hat. Wenn Erlernen nur in der Schule geschieht und man keine Lust hat, die Information außerhalb der Schule zu benutzen, spielt es keine Rolle. Man soll fühlen, dass es nützlich ist, diese Information zu sammeln. Die Schule soll ein Platz für Kinder sein, in der sie eher leben und sich beschäftigen, während sie lernen. (Järvinen 2011, 62–63, Raust-von Wright 1997, 19.)

Der Rahmenlehrplan der finnischen Schulen betont die konstruktivistische Theorie. Der Lehrplan zeigt dieselben Ziele und Methoden wie im Konstruktivismus, deshalb spielt diese Theorie eine zentrale Rolle in dieser Arbeit. Nach Rauste-von Wright (1997, 19) soll ein guter Lehrer die Fähigkeit haben, eine gute Lernumgebung zu schaffen, in der die Schüler ihre Fragen stellen können. Er soll auch den Schülern helfen, die Antworten zu konstruieren. Der Rahmenlehrplan betont, dass die Lehrer manche Aspekte erinnern sollen. Es reicht nicht, dass sie nur lehren, sondern sie sollen die Fragen in den Schülern verursachen, die Bereitschaft des Denkens und des Verstehens üben und das Feedback den Schülern geben. Das Ziel des Lehrplans ist, dass das Erlernen ein individueller und gemeinsamer Aufbauprozess ist, in dem man die Information und die Fähigkeit aufbaut. Das Lernen geschieht selbständig und der Lehrer unterweist nur die Schüler. Weil das Milieu eine bedeutende Rolle spielt, sollen

die Lehrer es berücksichtigen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 7, Esiopetuksen opetussuunnitelma 2010, 10.)

4 Sprachbad

Im folgenden Kapitel werden der Begriff *Sprachbad* und sein Hintergrund erläutert. Es werden sowohl die Immersion in Finnland als auch in Kanada betrachtet. Die verschiedenen Arten des Sprachbades werden auch behandelt. Weil in dieser Arbeit die Vorschule Kaleva betrachtet wird, ist es notwendig zu erklären, was Sprachbad bedeutet und welche Merkmale es hat.

4.1 Was ist Sprachbad?

Ein Sprachbad ist eine „Methode des Fremdsprachenunterrichts, bei der die Schüler von Anfang an in großem Umfang in der Fremdsprache unterrichtet werden“ (DUDEN). Buss & Mård-Miettinen (1999, 9) erklären, dass die Immersion ein freiwilliges Unterrichtsprogramm ist, das die Eltern für ihre Kinder gewählt haben, für die Kinder der Mehrheit, mit dem die Kinder die Sprache der Minderheit lernen. Die Sprache der Minderheit ist die Zweitsprache des Kindes (L2). Die Kinder eignen sich die Sprache in sinnvollen und natürlichen Situationen an, die Sprache also ist ein Werkzeug, mit dem die Schüler im Unterricht lernen. Beim Lernen wird versucht, dass die Schüler sich nicht so viel auf die formale Seite der Sprache konzentrieren. Laut Niemelä (2008, 1–2) geschehen alle Aktionen in der Schule in der Sprache des Sprachbads, also die Schüler sollen die ganze Zeit die Sprache konstruieren. (Laurén 2008, 19–20.)

Laut Buss & Mård (1999, 9–10) ist die Immersion eine Möglichkeit die Zweitsprache zu benutzen, besonders mündlich. Das Sprachbad wird als ein Unterrichtsprogramm definiert, das die Kinder zur Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit führt und sie verlieren nicht die Fähigkeiten, ihre Erstsprache zu gebrauchen. Die Schüler lernen die Regeln und die Normen der Zweitsprache im Sprachbadunterricht mit Hilfe der Lehrer, weil diese mehr Sprachkenntnisse als die Schüler haben. Buss & Mård (1999, 10) stellen fest, dass Sprachbad die Sprache der Lernenden anreichert, weshalb es ein starkes Programm ist, das die Sprachentwicklung der Schüler unterstützt. (Niemelä 2008, 3, 9.)

Lauren (2008, 59) weist darauf hin, dass das erste Sprachbad in Kanada, Quebec entstanden ist, weil die Eltern der Kinder begannen, eine effektivere Ausbildung in Französisch zu fordern. Kanada ist ein zweisprachiges Land (Französisch 22% und Englisch 58% von der Bevölkerung), weswegen die Kinder beide Sprachkenntnisse brauchen. Christer Laurén hat die Immersion 1987 nach Finnland gebracht und er hat das Sprachbad in Vaasa eingeführt. Die Sprache der finnischen Immersion waren Schwedisch und Finnisch. (Buss & Mård 1999, 7, Internetquelle 11.)

4.2 Die Merkmale des Sprachbadunterrichtes

Laut Lauren (2008, 57) unterstützt die Immersion die Erstsprache des Kindes und man versucht, die Störung der Erstsprache zu vermeiden. Das Sprachbad kann manchmal auch negative Wirkungen haben, dann geht es um Submersion, wenn sich im Unterricht die Erstsprache nicht richtig entwickeln kann. In diesem Unterkapitel werden einige Merkmale des Sprachbadunterrichtes betrachtet.

4.2.1 Der Lehrer

Die Lehrer lehren kaum die Sprachbadsprache, weil die Schüler die Sprache der Immersion die ganze Zeit gebrauchen (Laurén 1991, 20). Die Sprache zwischen den Schülern und dem Lehrer ist immer die Sprachbadsprache, auch wenn sie sich außerhalb der Schule treffen. Der Lehrer kann die Erstsprache des Kindes mit den Eltern sprechen, wenn sie Augenkontakt haben, so versteht das Kind, dass die Sprache zwischen Lehrer und Eltern die Erstsprache sein kann (Laurén, 1999, 84). Es ist nicht notwendig für Eltern, die Sprachbadsprache zu beherrschen (Buss & Mård 1999, 12). Lauren (2008, 68) weist darauf hin, dass der Lehrer höchstens 20% der gemeinsamen Zeit spricht, wenn die Schüler in der Klasse sind, weil die Schüler dann mehr Möglichkeiten haben, miteinander zu sprechen und nicht nur mit dem Lehrer, weil er eher ein Experte der Sprache als ein Lehrer ist. Man muss die ganze Zeit natürliche Situationen für die Kinder schaffen, damit sie die Sprachen gebrauchen können. Die Grammatik spielt keine so große Rolle, weil die Kinder die Grammatik lernen, wenn sie die Sprache anwenden und der Lehrer dann die Fehler korrigiert. In der Immersion lernt man nicht die Regeln der Grammatik, weil die Grammatik nur ein Hilfsmittel für sprachlich korrekte Äußerungen ist. Die Grammatik kann man durch Spielen lernen,

wenn die Kinder z. B. die Artikel der Wörter lernen. (Laurén, 1994, 42, Laurén 2008, 60, 68.)

Lauren (1994) betont, dass der Lehrer die Schüler auffordert, die Sprachbadsprache anzuwenden, wenn es ein schon bekanntes Thema gibt. Sie müssen sich in der Sprachbadsprache äußern, auch wenn sie nicht die ganzen Sätze sagen können, weil sie zuerst einige Wörter ausdrücken, danach sprechen sie ganze Sätze. Der Lehrer soll nicht die Forderung unfreundlich hervorbringen, sondern er kann neue Fragen stellen, damit die Schüler ihm in der Sprachbadsprache antworten können. (Was hast du gesagt, was du willst?) Der Lehrer benutzt verschiedene Hilfsmittel, damit er die Sprache konkreter macht und den Kindern hilft, die Sprache zu verstehen, z.B. Spielzeuge, Plastikfrüchte. Die Gestik und Mimik erleichtern es auch sich die Sprache anzueignen. Die Körpersprache ist wichtig für Kinder, wenn sie nicht ihre Gedanken äußern können, sondern wenn sie wissen, dass sie andere Hilfsmittel anwenden können. Bilder und konkrete Sachen sind auch sehr gut für die Spracherlernung, weil sie den Schülern klarer machen, worum es geht. (Laurén 1994, 35, 37–38.)

Der Lehrer soll die Erstsprache der Kinder verstehen, weil die Kinder sich sicher fühlen, obwohl sie nicht ihre eigenen Gedanken in der Sprachbadsprache äußern können. Die Kinder kommen aus einer einsprachigen Familie und sie sollen nicht die Sprachbadsprache früher können, also alle Kinder haben das gleiche Niveau in den Sprachkenntnissen, wenn sie das Sprachbad beginnen. Buss & Mård (1999, 13) vertreten die Meinung, dass die schwachen Sprachkenntnisse der Kinder dem Lehrer in seiner Arbeit helfen und sie auch die Lernmotivation und das Selbstgefühl der Kinder steigern, weil niemand besser als andere ist und sich wie ein Experte in der Gruppe verhält. (Lehesvuo 1997, 22.)

4.2.2 Der Unterricht

Buss & Mård (1999, 13) erklären, dass im Unterricht die Inhalte und die Menge der verschiedenen Fächer die gleichen, wie im einsprachigen Unterricht, sind. Der Lehrer soll nur die Sprachkenntnisse der Sprachbadsprache beachten, damit die Schüler die Informationen verstehen können. Wie schon erwähnt, ist die Sprache nur ein Werkzeug,

mit dem die Kinder die Inhalte der Fächer lernen, also die Schüler sollen nicht so streng Grammatikregeln berücksichtigen. Im Unterricht benutzt der Lehrer am meisten nur die Sprachbadsprache aber später haben die Kinder Unterricht auch in der Erstsprache.

Nach Laurén (2008, 68–69) ist ein wichtiges Merkmal für Sprachbad, dass in der Klasse alle Materialien nur in der Sprachbadsprache sein sollen. Es ist notwendig, dass die Umgebung die Spracherlernung unterstützt, weswegen der Lehrer authentische Materialien für die Kinder finden soll. Die Lehrbücher werden also anders als in anderen Schulen benutzt, weil die Bücher nur Begleitmaterialien sind. Die Kinder müssen im Unterricht wissen, wann sie die Sprachbadsprache benutzen. Lauren (2008) betont, dass in der Klasse ein klares Zeichen für die Kinder soll sein, damit sie wissen, welche Sprache sie sprechen müssen. Den Kindern helfen auch ihren Klassenkameraden, um die Äußerungen der Lehrer zu übersetzen. Sie übersetzen also aus der Sprachbadsprache in die Erstsprache, wenn der Klassenkamerad den Lehrer nicht versteht. (Laurén 1994, 20, Mård 1994, 23.)

4.2.3 Die Sprache

Im Sprachbad gibt es ein Grundprinzip, das Gramots Prinzip: ein Mensch – eine Sprache. Es bedeutet, dass ein Mensch nur eine Sprache mit den Kindern spricht. Es kann in der Schule der Lehrer oder zu Hause Mutter oder Vater sein. Das letzte Mittel in einer Krisensituation ist, falls das Kind nicht die Äußerung des Lehrers versteht, die Erstsprache anzuwenden, aber dieses Mittel gebraucht man nur im Notfall. Der Lehrer im Sprachbad versteht immer gut die erste Sprache des Kindes oder ist selbst zweisprachig (Laurén 1999, 82–83). Wenn die Kinder ihre Erstsprache in der Schule lernen, lehrt ein anderer Lehrer diese Sprache, weil alle Lehrer eine bestimmte sprachliche Rolle in der Immersion haben. (Lehesvuo 1997, 12, Laurén 1999, 84.)

Lauren (1994, 35–36) ist davon überzeugt, dass die Kinder die Sprachbadsprache anfänglich gebrauchen sollen, weil alles im Unterricht in dieser Sprache geschieht. Die Immersion ist ganztägig und ist nicht an bestimmte Situationen oder Unterrichtsstunden gebunden, weil alle Handlungen in der Vorschule oder Schule in der Sprachbadsprache ablaufen. Der Lehrer soll den Kindern zeigen, dass die Sprachbadsprache benutzbar

auch anderenorts als in der Klasse gebraucht werden kann. Die Kinder gewöhnen sich daran die Sprache zu hören, und sich das Material und die Angaben in der Sprachbadsprache anzueignen. Das Kind soll selbst aktiv die Sprache benutzen, weswegen die Aktivität in der Klasse wichtig ist. In der freien „Spielzeit“ in der Schule sollen die Kinder auch die Sprachbadsprache gebrauchen (Buss & Laurén 1996, 39–40). (Buss & Mård 1999, 17–18, Lehesvuo 1997, 22.)

Nach Lehesvuos (1997, 12–14) Ansicht lernen die Kinder in der Immersion zuerst, in der Sprachbadsprache zu lesen und zu schreiben und danach in der Erstsprache. Wenn sie sich diese Fähigkeiten angeeignet haben, ist es leichter die Fähigkeit in anderen Sprachen zu benutzen. Es ist nicht gut für Kinder in den zwei Sprachen gleichzeitig, lesen und schreiben zu lernen, weil sie verwirrt werden können, dann sie zwei verschiedene Möglichkeiten haben, die geschriebene Sprache zu bilden. Die Sprachbadsprache ist nur ein Werkzeug, damit die Kinder z. B. Mathematik oder Biologie lernen. Wenn man die Fächer in der Sprachbadsprache einige Jahre gelehrt hat, lehrt man die Kinder danach die gleichen Themen in der Erstsprache. Diese Methode soll sichern, dass sich die Kinder den Wortschatz in den beiden Sprachen aneignen. In der Immersion lernen die Kinder, dass sie nicht jedes Wort verstehen müssen, um den Inhalt des Unterrichts zu verstehen.

Das Sprachbad wird auch kritisiert, weil die Kritiker die Meinung haben, dass sich die Erstsprache der jüngeren Schüler nicht völlig entwickelt hat, obwohl sie so früh anfangen, mit neuer Sprache zu lernen. Die Kritiker begründen ihre Meinungen, dass die älteren Schüler bessere kognitive Fähigkeit haben, als die jüngeren Schüler, weswegen es besser wäre, dass das Sprachbad später beginnen würde. (Antola 2004, 28)

4.2.4 Die Arbeitsmethode

Die Routinen spielen eine große Rolle in der Immersion, weil sie den Kindern ein Gefühl der Sicherheit schaffen, wenn sie die Sprachen nicht können. Die Kinder können sich entspannen und konzentrieren sich darauf die neuen Sprachen anzueignen. Im Laufe des Jahres wird der Unterricht in verschiedene Sachgebiete geteilt, z. B die Jahreszeiten. Wenn die Schüler die Themen lernen, gibt es genug Zeit, den Schülern das

Sachgebiet und die Wörter verständlich zu machen. Der Lehrer stellt den Schülern die Schlüsselwörter und den Wortschatz des Sachgebiets vor, bevor sie anfangen, damit die Kinder wissen, worum es geht. Die konkrete Sache macht es den Kindern leichter sich die Wörter anzueignen (Laurén 1991, 39). Die unterschiedliche Benutzungsart der Sprache kommt vor, wenn der Lehrer die Schüler bittet, die Themen zu beschreiben und zu begründen. Mit den Aufgaben wenden die Kinder die neuen zu lernenden Wörter an. (Buss & Mård 1999, 19.)

Buss & Mård (1999, 19) weisen auf die Notwendigkeit hin, dass die Kinder selbst aktiv im Sprachbad sein sollen. Wenn die Kinder für ihr eigenes Arbeiten verantwortlich sind, sind sie motivierter und wollen die Sprache mehr lernen. In der Immersion ist die Aktivität so gestaltet, dass die Kinder sich mit der Sprache z. B. mit den „Thema-Karten“ oder in „Arbeitsplatz“ oder „Spielplatz“ beschäftigen. Die Thema-Karten sind Aufgabenplatten, in denen man sich mit den Wörtern des Themas beschäftigt. Die „Arbeitsplätze“ und „Spielplätze“ verbinden die bestimmten physischen Handlungen und die Sprachweisen der Handlungen in den bestimmten Stellen in der Klasse. Ein Beispiel für einen „Arbeitsplatz“ ist eine Stelle, wo das Kind nur Mathematik lernt. Die verschiedenen Spiele, Wortspiele und Lieder helfen den Kindern, die Sprache zu lernen. Alle neuen Situationen, wo die Kinder in natürlicher Umgebung die Sprachen gebrauchen können, werden die Sprache verstärken. (Laurén 1994, 40.)

Jeder Morgen fängt mit dem Morgenkreis im Sprachbad an, weil die Routinen wichtig für es sind. Der Lehrer und die Kinder gehen die allgemeinen Sachen durch (Datum, Anwesende, aktuelles Thema usw.). Die meisten Sprachbadlehrer beginnen den Tag mit bestimmten Liedern und Kinderreimen. Die meisten Lehrer wollen, dass die Schüler zusammen antworten und danach können sie allein auf die Fragen antworten. Die eigenen Antworten sind sehr wichtig für Sprachbad, weil sich dann die Sprache entwickeln kann. Der Lehrer kann dieselben Fragen an jeden Schüler stellen, so dass die Kinder die Äußerung in der Sprachbadsprache lernen. (Buss & Laurén 1996, 37–38.)

4.3 Die Formen des Sprachbads

Die verschiedenen Formen der Immersion sind abhängig vom Alter der Kinder, weil die Kinder in verschiedenem Alter sind, wenn sie das Sprachbad anfangen. Nach dem kanadischen Sprachmodell gibt es eine frühere, mittlere und späte Immersion. Es kann die Immersion daneben zweigeteilt werden, wo man betont, wieviel man die Sprachbadsprache benutzt. Es heißt dann *vollständiges* (total) oder *partiell* (partial) Sprachbad. (Wode 1995, 61, Niemelä 2008, 12.)

Buss & Mård (1999, 10) erklären, dass in der früheren Immersion die Kinder 6 bis 7 Jahre alt sind, die Kinder sind also in der Vorschule oder in der ersten Klasse. Die Kinder der mittleren Immersion sind 9–10 Jahre und in der späteren Immersion sind sie 12–13 Jahre alt, die Kinder sind also in der 7. Klasse. Das vollständige Sprachbad bedeutet, dass der Lehrer am Anfang 100% die Sprachbadsprache im Unterricht benutzt. Nach zwei, drei Jahren vermindert sich der Anteil der Sprachbadsprache auf 80 %. Es dauert ca. drei oder vier Jahre. Danach beträgt der Anteil der Sprachbadsprache 50% drei Jahre und danach 40% vier Jahre. Im partiellen Sprachbad ist der Anteil der Sprachbadsprache 50% 9 bis 10 Jahre, also man benutzt beide Sprachen im Unterricht, die Erstsprache und die Sprachbadsprache. Danach mindert sich der Anteil auf 35–40% und es dauert vier Jahre.

4.4 Das Sprachbad in Kanada

Kanada war das erste Land, wo es ein Sprachbad gab, Kanada war also ein Vorgänger des Sprachbads. Das erste Sprachbad fand in Quebec statt. In Kanada ist die Sprache der Mehrheit Englisch und der Minderheit Französisch, das heißt, dass Kanada ein zweisprachiges Land ist, wie Finnland auch. Man kann sagen, dass das Bedürfnis nach Sprachbad in der Business-Welt geboren ist, weil die englischsprachigen Bewohner in zweisprachigen Provinzen ins Hintertreffen in der Geschäftswelt und Administration geraten waren. Die französischen Bewohner sprechen gut genug Englisch, weswegen sie besser als die Englischsprachigen in der Geschäftswelt zurechtkommen. Infolgedessen wollte man ein Sprachbad einrichten. (Laurén 1994, 49.)

Buss & Mård (1999, 9) meinen, dass die Immersion in Kanada Mitte der 1960 Jahre entstanden ist. Die englischsprachigen Eltern haben eine sehr wichtige Rolle gespielt, dass das Sprachbad letztlich in Kanada möglich wurde. In St. Lambert, Montreal wollten die Eltern besseren Unterricht in Französisch für ihre Kinder, weil sie wollten, dass die Kinder in der Arbeitswelt in Zukunft ebenso gut wie die französischen Kinder durchkommen. Sie haben beobachtet, dass die französischen Kinder Englisch auf der Straße und auf den Spielplätzen lernen, bevor sie die Schule besucht haben, und die englischsprachigen Kinder fangen Französisch erst in der Schule an zu lernen und das Erlernen geschieht sehr behäbig. Das Lernmodell der Straße und des Spielplatzes wollte man in der Schule verwirklichen, woraus ein Sprachbad entstand. In Kanada bietet man also ein französisches Sprachbad für englischsprachige Kinder (Laurén 2008, 59.)

Die Ziele für diese erste Sprachbadgruppe waren, dass die Kinder auf Französisch lernen zu sprechen, zu lesen und zu schreiben und dasselbe Wissen und Können in verschiedenen Fächern (auch Englisch) wie die Kinder im einsprachigen Unterricht erreichen. Als letztes Ziel müssen die Kinder sowohl die englischsprachige Tradition der Sprache und Kultur als auch die französische respektieren. Nach der Immersion sollen die Kinder zweisprachige und mehrsprachige Individuen werden und sie verlieren kein Wissen und Können von ihrer Erstsprache oder ihren Schulfächern, obwohl sie die Schule in der Minoritätssprache besuchen. (Buss & Mård 1999, 10.)

Lauren (1991, 19) erklärt, dass es nach dem kanadischen Modell auch Sprachbäder in Spanien und Finnland gibt. Man soll nicht das kanadische Modell mit dem Sprachbad in den USA verwechseln, weil das amerikanische Sprachbad ein anderes Ziel hat. Das Ziel des Sprachbads in den USA ist, die Minderheit in die englischsprachige Mehrheit zu integrieren. In dem kanadischen Modell sollen die Schüler nicht ihre Identität oder ihre Erstsprache verlieren, sondern das Sprachbad soll die Erstsprache nur verstärken. In den USA kann die Minorität ihre Erstsprache verlieren, weil man versucht, sie zu integrieren. Die sprachliche Minderheit lebt in einem täglichen Sprachbad, weil sie die Majoritätssprache die ganze Zeit gebrauchen können. Wenn die Minderheit die Schule besucht, wo man nur die Majoritätssprache benutzt, wird ihre Erstsprache schwach. Diese Situation gilt nicht der Mehrheit, obwohl sie die Minoritätssprache in der Schule

anwenden, weil sie sprachliche und kulturelle Unterstützungen von der Umgebung bekommen.

Das kanadische Modell unterscheidet sich ein wenig vom finnischen Modell, weil die Kinder jünger als in Finnland sind, wenn sie die Schule anfangen. Die Kinder sind sechs Jahre alt in Kanada und in Finnland sind sie sieben Jahre alt (Lehesvuo 1997, 10). Man kann die Immersion nicht mit anderen sprachlichen Unterrichtsmethoden vergleichen, weil die Sprachbadschule zweisprachig ist und man sie als ein „bereichertes“ Programm klassifiziert (Laurén, 1991, 21).

4.5 Das Sprachbad in Finnland

In Finnland hat man einen verschiedenen Ausgangspunkt für das Sprachbad als in Kanada. Sowohl Kanada als auch Finnland haben zwei offizielle Sprachen, aber Finnland ist ein kleines Land und es ist weit weg vom europäischen Mittelpunkt. Die Probleme sind die Distanzen zwischen Finnland und anderen Ländern in Mitteleuropa. Die Finnen müssen 2–3 Sprachen zusätzlich zu ihrer Muttersprache beherrschen, damit sie anderswo zurechtkommen. In Finnland gibt es kaum Chancen, mehrere Sprachen zu benutzen und das Beherrschen der Sprache ihrer Nachbarländer ist nicht genug. Für Finnlands Konkurrenzfähigkeit ist es eine Notwendigkeit, mehrere Sprachen zu können. (Laurén 1994, 49–50.)

Buss & Mård (1999, 14) meinen, dass die erste Immersion in Finnland in Vaasa 1987 war, wo man sehr genau das kanadische Modell angewendet hat. Die Kinder in Vaasa haben das frühere vollständige Sprachbad angefangen. Sie waren sechs Jahre alt und kamen aus finnischsprachigen Familien. Ein Jahr später 1988 gingen sie in die Sprachbadschule und eine andere Sprachbadvorschule fing an. Man kann sagen, dass die Gruppe der Kinder ein Experiment für Sprachbad zustande waren. Die Eltern der Kinder spielten eine sehr große Rolle, damit das Sprachbad in Vaasa kam, weil sie aktiv waren und das Sprachbad in Vaasa wollten. Zum Schluss entschied die Stadt, dass ein Sprachbad in Vaasa anfangen konnte. (Mård 1994, 7) Das Sprachbad in Vaasa ist die

Grundlage des Sprachbadunterrichts in Finnland. Das Ziel des Sprachbads in Vaasa ist eine funktionelle Mehrsprachigkeit zu erreichen. (Lehesvuo 1997, 10–11.)

Die Bewohner in Vaasa waren sehr interessiert am Sprachbad, weil die Umgebung in Vaasa ein sehr gutes Gebiet dafür ist. Die Umgebung ist zweisprachig und hat die Stadt international geprägt. Das Sprachbad gibt den Kindern der Mehrheit die gleichen Vorteile Schwedisch zu lernen, wie den Kindern der Minderheit Finnisch zu lernen, weil die Minderheitskinder Finnisch in der zweisprachigen Umgebung lernen können. (Laurén 1999, 78–79.)

Im früheren vollständigen Sprachbad in Vaasa sind die Kinder fünf Jahre alt aber in anderen Kommunen in Finnland können die Kinder drei, vier oder sechs Jahre alt sein. Wie schon erwähnt ist das Kriterium des Sprachbads in Finnland, dass das Kind nicht aus einer Familie, in der Schwedisch die Sprache der Kommunikation ist, kommt. Es ist also die gleiche Regel, die es auch in dem kanadischen Modell gibt. Das Sprachbad will die Erstsprache (Finnisch) verstärken, weswegen es wichtig ist, dass die Kinder einsprachig sind. Das andere Kriterium für Immersion ist, dass die Kinder nach der Sprachbadvorschule in Sprachbadklassen weitermachen. Die Eltern müssen sich lernen bewusst werden, dass das Kind nicht zur finnischsprachigen Klasse wechseln soll. (Mård 2002, 18–19.)

In der Vorschule lernen die Kinder nur Schwedisch, aber jedes Jahr wächst der Anteil des Finnischen in der Schule. Im ersten Jahr in der Sprachbadschule lernen die finnischen Kinder sowohl auf Schwedisch als auch auf Finnisch zu lesen. Diese Methode unterscheidet das finnische Sprachbad und das kanadische Sprachbad, weil in dem kanadischen Modell die Kinder erst in der Sprachbadsprache zu lesen lernen. Die Sprache des Unterrichts ist meistens Schwedisch. In den Klassen 5–9 sind die Sprachen im Unterricht ungefähr halb auf Finnisch und Schwedisch. Die obligatorische dritte Sprache führt man in der 1. Klasse, die freiwillige vierte Sprache in der 5. Klasse und in der 8. Klasse die freiwillige fünfte Sprache ein. (Laurén 1999, 79, Mård 2002, 19.)

Lauren (1999, 80–81) erklärt, dass das frühere vollständige Sprachbad auch Kritik von Erwachsenen bekommen hat, weil sie Angst haben, dass es die Erstsprache (Finnisch) der Kinder stören kann. Am häufigsten wird das Sprachbad dafür kritisiert, dass die Kinder nicht ihre eigene Erstsprache ordentlich lernen oder die Identität der Kinder gestört wird. Am Pranger steht am häufigsten die Störung der Erstsprache. Die Erwachsenen fürchten, dass die Kinder „halbsprachig“ werden. Es bedeutet, dass die Kinder weder Finnisch noch Schwedisch richtig können. Die Eltern wollen den Kindern effektive Sprachkenntnisse vermitteln und nicht den Lernprozess der Kinder schwerer machen.

5 Die deutschsprachige Vorschule Kaleva

Die Vorschule Kaleva wird im folgenden Kapitel betrachtet und es wird beschrieben, welche Hintergründe die Kinder haben und was für einen Lehrplan die Vorschule hat und was es im Lehrplan gibt.

5.1 Die Vorschule

Die Vorschule ist kein Sprachbad, weil die Kinder nicht Deutsch in der Umgebung anwenden können. Deutsch ist eine Fremdsprache für die meisten Kinder (L2). Wie schon früher erwähnt, sollen die zweisprachigen Kinder am Sprachbad nicht teilnehmen und es ist notwendig, dass die Kinder nicht die Fremdsprache beherrschen. In der Tabelle sieht man, dass sechs Kinder deutsche Verwandte haben. In der Vorschule wird daher nicht den „Sprachbadregeln“ gefolgt.

Wenn man das Sprachbad in Finnland betrachtet, können die Kinder in bestimmten Regionen Schwedisch anwenden, weil Finnland ein zweisprachiges Land ist. Sie können kein Deutsch im täglichen Leben gebrauchen. Die Vorschule Kaleva folgt dem Lehrplan der Stadt Tampere. Darin hat man schon die Ziele und Inhalte für den Fremdsprachunterricht aufgeschrieben. Nach der Vorschule haben die Kinder eine gute Grundlage in der deutschsprachigen Schule weiterzumachen, weil sie weitgehend Deutsch anwenden. In Tampere haben die Kinder die Möglichkeit, von dem deutschsprachigen Kindergarten bis zur deutschsprachigen Klasse 9 weiterzumachen.

Der Kindergarten und die Vorschule sind für Kinder, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) haben. Man will im Unterricht die deutsche und finnische Kultur und die beiden Sprachen betonen, weswegen der Unterricht sowohl auf Deutsch als auch auf Finnisch abläuft, z. B. traditionelle Feiertage werden beachtet. Der Elternverein (*Verein für deutschsprachige Erziehung ry*) kooperiert sehr eng mit dem Kindergarten und der Schule, weswegen der Elternverein eine wichtige Rolle im Deutschunterricht hat. Er ist eine Verbindung zwischen Eltern, Kindergarten, Schule und Entscheidungsträgern der Stadt. (Internetquelle 7.)

5.2 Die Gruppe

In der Gruppe gibt es 15 Kinder, von denen einige mehr oder weniger Deutsch können. Sechs von den Kindern haben mehr Kontakt als die anderen Kinder mit Deutsch gehabt, weil ihre Väter oder Großväter aus einem deutschsprachigen Land kommen. Einige von diesen Kindern haben 4 Jahre auch in Deutschland gewohnt.

Es gibt vier Kinder, deren Eltern Finnen sind, aber sie haben in Deutschland (2–5 Jahre) gewohnt. Ein Kind hat einen deutschsprachigen Kindergarten besucht (2 Jahre). Vier Kinder von der Gruppe haben keinen Kontakt mit Deutsch gehabt. Eines von ihnen hat einige Bekannte, mit denen das Kind Deutsch spricht. Man kann feststellen, dass die meisten Kinder Kontakt mit Deutsch gehabt haben. Die meisten Eltern der Kinder sind Finnen und sie alle wohnen permanent in Finnland.

Tabelle 1. Übersicht der Gruppenbeschreibung

Kind	Vater ein Deutscher/ Österreicher	Großvater ein Deutscher	In Deutschland gewohnt	im deutschsprachigen Kindergarten	Kein Kontakt
1	x				
2	x				
3		x			
4	x		x		
5	x				
6	x	x	x		
7			x		
8			x		
9			x		
10			x		

11				x	
12					x
13					x
14					x
15					x

5.3 Der Lehrplan

Wie schon früher erwähnt, folgt die Vorschule Kaleva dem Lehrplan der Stadt Tampere. Die Vorschule Kaleva hat auch einen eigenen Lehrplan (*Kalevan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma, VASU*). Ich werde nicht den ganzen Lehrplan behandeln, sondern konzentriere mich auf die fremdsprachige Vorschulerziehung in Tampere Lehrplan und auf VASU der Kaleva Vorschule.

Laut Tampere Lehrplan gibt es eine pädagogische Alternative, in der man die Sprache betont (Sprachbad oder Fremdsprachenvorschulerziehung). Die Eltern müssen genug Information über das Verhalten in der Vorschule haben, was sie machen und wie, und die besonderen Ziele in der Vorschule kennen (Tampereen kaupungin esiopetuksen OPS 2011). Im Rahmenlehrplan der Vorschulerziehung beschreibt man den Sprachunterricht, so dass er die Entwicklung des Denkens, der Gefühle und Interaktionsfähigkeit des Kindes unterstützt. Man ermutigt das Kind zu sprechen, und mit der Zeit wird das Kind ein aktiver Sprecher und Hörer. Das Kind ist daran gewöhnt, dass es eigene Gefühle, Meinungen und Geschichten äußern kann. Man liest und erzählt den Kindern die Geschichten, Märchen und Kinderreime und schließlich versteht das Kind die Bedeutung des Lesens, weswegen das Kind Fragen über den Inhalt stellt und Schlussfolgerungen macht. In der Vorschulerziehung legt man eine Basis für die Lese- und Schreibfertigkeit. Bevor man dies machen kann, müssen die Erzieher mit dem Kind hören und sprechen und man muss auch dem Kind zuhören. (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2010.)

In der fremdsprachigen Vorschulerziehung hat man sowohl allgemeine Ziele als auch spezielle Ziele. Das geringste Ziel ist, dass das Kind sich für die Sprache interessiert, und das breiteste Ziel ist, dass das Kind sich in der zweisprachigen Umwelt zurechtfinden kann und auch andere Sprachen lernen kann. Das Ziel der Zukunft wird dann der Schulbesuch in der fremdsprachigen Schule sein, in der das Kind die Fremdsprache und andere Sprachen beherrschen kann. Wenn es in der Vorschule Kinder mit verschiedener Sprachfähigkeit gibt, sind die Ziele natürlich anders. Die Stadt Tampere bietet fremdsprachige Vorschulerziehung in Deutsch, Französisch und Englisch an. Die Kinder, die Finnisch als Erstsprache oder andere Fremdsprachen als Erstsprache haben, können also die Vorschule besuchen. Nach dem Lehrplan (OPS) werden die beiden Kulturen berücksichtigt und deswegen werden die Kinder eine funktionelle zweisprachige Identität haben. (Tampereen kaupungin esiopetuksen OPS 2011.)

Der Lehrplan der Vorschule Kaleva betont auch, dass die Kinder die deutsche und die finnische Kultur lernen. Laut VASU bieten die Gruppen in der Vorschule eine multikulturelle Umgebung, wo ein internationales Individuum sich entwickeln kann. Nach dem Lehrplan brauchen die Kinder eine besondere Stütze, so dass sie die besten Möglichkeiten haben, Deutsch zu lernen. So soll die Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule gut funktionieren, die Vorschule kleine Gruppen haben und das Verhalten und die Umgebung klar strukturiert sein. Dies hilft den Kindern ihre alltäglichen Probleme zu bewältigen. Der Erzieher gebraucht verschiedene Fähigkeiten, um das Lernen der Kinder zu fördern. Das Selbstgefühl und die Stärken des Kindes werden gefördert, damit man die Kinder besonders unterstützen kann. (Kalevan päiväkodin VASU.)

6 Fehlerkorrektur

Im folgenden Kapitel betrachte ich, was ein sprachlicher Fehler ist und erkläre, was der Begriff *mündliche Fehlerkorrektur* bedeutet. Die Selbst- und Fremdkorrektur werden unterschieden, weil sie in meinem empirischen Teil eine zentrale Rolle spielen. Ich werde eine Fehleranalyse der Äußerungen der Vorschulkinder und ihrer Lehrerinnen machen, weswegen ich mich in meiner Masterarbeit nur auf die mündlichen Fehler konzentriere.

6.1 Was ist ein sprachlicher Fehler?

Laut Kleppin (1998, 14–15) macht jeder Fremdsprachlerner im Sprachunterricht Fehler und der Lehrer hat die Rolle, die Lerner zu korrigieren. Die Fehler sind etwas Natürliches, die zum Lernen gehören. Die Muttersprachler machen auch sprachliche Fehler, wenn sie sprechen, aber es ist nicht immer so eindeutig, wie die Fehler des Lernenden im Fremdsprachunterricht. Die Lernenden wollen ihre eigene Auffassung über die Sprache beim Sprechen ausprobieren, ob es richtig oder falsch ist.

Für Lehrer ist es schwierig zu wissen, welche Fehler sie korrigieren sollen, weil es viele Kriterien gibt, wie die Fehler betrachtet werden. Die Fehlerkorrektur hängt auch von den Situationen ab. Der Begriff *Fehler* hat vielfältige Definitionen und es hängt immer davon ab, aus welcher Perspektive er betrachtet wird. Kleppin erklärt (1999, 20): „ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem“. Diese Definition basiert auf Korrektheit, die das erste Kriterium ist, und den Fehler aus der grammatischen Perspektive betrachtet. Es gibt aber auch andere Kriterien für die Fehler, z. B. Verständlichkeit, Situationsangemessenheit usw. Es wird gezeigt, dass die Fehler nicht einseitig sind, sondern viele andere Aspekte zu den Fehlern gehören (Kleppin 1998, 20–22.)

Kleppin (1998, 27) betont, dass die Grenze zwischen Korrektheit und Fehler fein verteilt ist. Z. B. möchten die Lernenden etwas äußern und es ist eine grammatisch korrekte Äußerung, aber es gibt einen verdeckten Fehler in ihrer Äußerung. Der

verdeckte Fehler ist ein Fehler, der nicht erkennbar ist. Der Lernende will etwas ganz anderes äußern, aber sein Diskussionspartner versteht ihn nicht, weil die Äußerung verschiedene Informationen beinhaltet, als was der Lernende ausdrücken möchte.

6.2 Mündliche Fehlerkorrektur

Kleppin (1998, 74) ist der Ansicht, dass die mündliche Fehlerkorrektur komplexer als die schriftliche Korrektur ist. Die Lernenden können nicht beim Sprechen über die Korrektheit der Äußerung nachdenken, weil sie keine Zeit dafür haben. Wenn ein Schüler schreibt, kann er auf seine Fehler achten, korrigieren und seinen Text überdenken. In der mündlichen Korrektur sollen die Lernenden verschiedene Punkte gleichzeitig beachten, z. B. Aussprache, Inhalt.

Der Lehrer kann entscheiden, wie er die mündlichen Fehler korrigiert und welche Fehler nach seiner Meinung nötig sind, zu korrigieren. Er kann automatisch auf die Fehler reagieren, aber er soll auch überdenken, wie er am besten die Korrektur ausdrückt. Laut Kleppin (1998, 83) signalisiert die Korrektur den Lernenden, wenn er Fehler gemacht hat, er nicht verstanden hat oder er Hilfe braucht. Der Lehrer kann unterschiedlich auf Fehler reagieren. Er kann die Fehler ignorieren, missbilligen oder helfen. Ignorieren bedeutet, dass der Lehrer nicht auf den Fehler reagiert. Beim Missbilligen will der Lehrer den Lernenden sein Nichteinverständnis zeigen und beim Helfen versucht der Lehrer, die Fehler zu korrigieren, bevor die Lernenden sie gemacht haben. (Kleppin 1998, 75, 84.)

6.3 Selbst- und Fremdkorrektur

Die Korrektur wird in Selbst- und Fremdkorrektur aufgeteilt. Sie zeigt, wie die Schüler oder der Lehrer ihre eigenen oder die Fehler der anderen korrigieren. Die Fremdkorrektur bedeutet, dass jemand anderer den Fehler korrigiert, z. B. der Lehrer korrigiert den Fehler der Schüler. Bei der Selbstkorrektur wird gezeigt, dass z. B. die Schüler selbst ihren eigenen Fehler korrigieren. (Kleppin 1998, 133, Auer 1999, 362-365.) Selbst- und Fremdkorrektur können noch aufgeteilt werden, in selbstinitiiert oder fremdinitiiert.

Tabelle 2 Beispiele für Korrekturen (Auer 1999, 136)

Interviewer = I, Bewerber = B

	selbstinitiiert	fremdinitiiert
Selbstkorrektur	I: und dann haben sie sich für greifswald (-) äh für rostock entschieden	I: und dann haben sich für greifswald entschieden B: bitte? I: äh für rostock
Fremdkorrektur	I: und dann haben sie sich für äh (-) wars greifswald B: rostock I: für rostock entschieden	I: und dann haben sie sich für greifswald entschieden B: rostock

Es wird in der Tabelle gezeigt, dass der Initiator der Sprecher selbst sein kann (selbstinitiiert) oder jemand anderer, z. B. Lehrer, Mitschüler (fremdinitiiert). Die selbstinitiierte Selbstkorrektur findet sofort nach der Problemstelle statt, aber in der selbstinitiierten Fremdkorrektur korrigiert jemand anderer den Fehler des Sprechers. Der Sprecher nutzt den Hörer in der selbstinitiierten Fremdkorrektur aus und fragt ihn, ob sein Ausdruck richtig ist. In der Korrektur kann der Sprecher Füllwörter benutzen (äh), wenn er nicht sicher ist, ob seine Äußerung richtig ist. Er sucht das richtige Wort und findet es zum Schluss.

In der fremdinitiierten Selbstkorrektur korrigiert der Sprecher sich selbst, aber der Hörer signalisiert, z.B. mit den Fragewörtern oder durch Gesten oder Verhalten, dass etwas falsch ist. In der Fremdinitiiierung von Fremdkorrektur bemerkt der Hörer, dass der Ausdruck falsch ist, und er korrigiert auch den Fehler. (Kleppin 1998, 133, Auer 1999, 136.)

7 Empirische Untersuchung

In der empirischen Untersuchung dieser Masterarbeit werde ich mich besonders auf die Fehlerkorrektur konzentrieren und speziell die Fehler der Kinder und der Lehrerin analysieren. Die empirische Untersuchung versucht, ein Gesamtbild über die Fehler dieser Vorschulgruppe zu geben. In diesem Kapitel wird die Untersuchung vorgestellt. In Abschnitt 7.1 werden die Ziele der Untersuchung betrachtet. Danach im Abschnitt 7.2 wird das Material dieses empirischen Teils beschrieben.

7.1 Ziele

Im empirischen Teil meiner Masterarbeit werde ich mich mit den Fragen beschäftigen, welche Fehler die Vorschulkinder und die Lehrerin machen und wie die Fehler korrigiert werden. Die Forschungsfragen meiner empirischen Untersuchung können folgendermaßen formuliert werden:

1. Welche Fehler machen die Kinder und die Lehrerin, wenn sie auf Deutsch sprechen? (Wortschatz, Grammatik)
2. Wer korrigiert die Fehler?
3. Wie werden die Fehler korrigiert?
4. Befolgen sie die Grammatikregeln (Wortfolge, Artikel, Kasus), wenn sie sprechen?
5. Wie motiviert die Lehrerin die Kinder zum Deutschsprechen?

Diese Fragen sollen bei der Analyse meines Materials mir helfen. Zusammenfassend ist das Ziel herauszufinden, welche Fehler ein Vorschulkind in dieser Gruppe macht und wie die Fehler korrigiert werden.

7.2 Das Material

Das Material besteht weithin aus Beobachtungen und Notizen. Ich habe mehrmals die Vorschule Kaleva besucht und die Routine der Vorschule betrachtet. Zuerst habe ich nur Notizen gemacht und die Kinder beobachtet. Bevor ich die Fehler der Kinder auf

Band aufgenommen habe, habe ich einen Brief an die Eltern geschrieben, in dem ich um die Einwilligung für die Untersuchung gebeten habe und den Hintergrund des Kindes erfragt habe. Nach der Einwilligung habe ich das Material auf Band aufgenommen und später habe ich es transkribiert. Das Material, über das ich meine Analyse schreibe, wurde am 15.4.2014 um 9.40-11.15 auf Band aufgenommen und 17 Kinder nahmen am Unterricht teil.

8 Analyse

In der Analyse betrachte ich die Fehler der Kinder in der Vorschule. Mit Hilfe meiner Transkription werde ich die Fehler analysieren. Die Fehler in meiner Analyse werden in drei Teile geteilt. Zuerst analysiere ich die Fehler der Kinder, die die Lehrerin korrigiert, dann betrachte ich die Fehler, die die Lehrerin macht und selbst korrigiert. Danach konzentriere ich mich auf die Fehler der Kinder, die die anderen Kinder korrigieren und die nicht korrigiert werden. Ich sortiere die Fehler mit Hilfe der Tabelle (6.3 Tabelle 2), um die Fehler zu analysieren. Zum Schluss ziehe ich die Schlussfolgerung.

8.1 Kinder – Lehrerin

Bei allen Fehlern geht es in diesem Kapitel um Fremdkorrektur, weil die Lehrerin die Fehler korrigiert. Ich erweitere, wie und was korrigiert wird. Die Fehler werden danach geteilt, ob sie fremd- oder selbstinitiiert sind.

8.1.1 Fremdinitiierte Fremdkorrektur

In den Zeilen 7–8 möchte Sonja, dass das Lied auf Ägyptisch spielt und die Lehrerin korrigiert es, weil sie schon früher gesagt hat, dass „Ägyptisch also Arabisch“ ist. Das Kind äußert die falsche Information, wofür die Lehrerin es korrigiert. Die Lehrerin sagt nicht, dass die Information falsch ist, sondern sie gibt nur die richtige Information und gebraucht das Wort „also“, das den Kindern zeigt, dass Arabisch das Wort ist, das man gebraucht. Im Sprachbad versucht die Lehrerin die Kinder zu unterstützen, sich in der Sprachbadsprache zu äußern, deswegen versucht sie vorsichtig, die richtige Information zu vermitteln. Obwohl das Kind etwas Falsches gesagt hat, spricht die Lehrerin die ganze Zeit Deutsch, weil es eine Spielregel im Sprachbad ist.

In den Zeilen 29–32 hat ein Kind ein Problem, wer den richtigen Geburtstag hat. Es sagt zuerst „Freitag“ und die Lehrerin weiß, dass es der falsche Tag ist. Sie sagt den richtigen Tag (Samstag) mit Frageintonation, um dem Kind zu zeigen, dass es jetzt nicht Recht hat. Das Kind versteht diesen Hinweis und äußert die richtige Form. In dieser Situation wollte die Lehrerin, dass das Kind selbst versteht, was richtig und was falsch

ist. Die Kinder der Vorschule kennen die Wochentage, weswegen es leicht ist, nur die Wochentage aufzuzählen, weil die Kinder dann den richtigen Wochentag bemerken.

In den Zeilen 76–77 erinnert die Lehrerin ein Kind, welche Sprachen man in der Vorschule sprechen soll. Sie gebraucht in dieser Situation eine Frage („Welche Sprache wird gesprochen?“), also sie gibt nicht direkt die richtige Antwort, sondern sie will, dass das Kind selbst überlegt, was es jetzt falsch gemacht hat. Das Kind antwortet nichts, aber diese Reaktion zeigt, dass es weiß, dass jetzt etwas Falsches geschehen ist. Es spricht auf Finnisch gegen die Regel, obwohl es weiß, dass alle im Morgenkreis auf Deutsch sprechen sollen. Im Morgenkreis sprechen die Lehrerin und die Kinder Deutsch und es gibt auch eine kleine Flagge an der Wand, die zeigt, welche Sprache es sprechen soll. Diese Routinen helfen den Kindern, auf Deutsch zu sprechen, weil es jeden Tag dieselben Routinen sind.

In der Zeile 141 spricht ein Kind schon wieder Finnisch, obwohl es nicht erlaubt ist. Die Lehrerin äußert sich zu diesem Fehler so: „Hei auf Deutsch“. Mit dem Wort „hei“ bekommt die Lehrerin die Aufmerksamkeit des Kindes, weil sie es auf Finnisch sagt. Es ist leichter für Kinder zu bemerken, dass sie etwas Falsches gemacht haben, wenn die Lehrerin es in der Muttersprache betont. Die Lehrerin soll darauf achten, dass alle Kinder versuchen, Deutsch zu sprechen. Es ist auch wichtig für die Kinder zu wissen, dass die Lehrerin auch ihre Muttersprache verstehen und sprechen kann. Nach Grammots Prinzip gibt es nur eine Sprache, die die Lehrerin sprechen soll. Sie soll fast immer nur Deutsch sprechen, damit die Kinder verstehen, dass sie auch Deutsch mit der Lehrerin sprechen sollen. Wenn die Kinder sich sicher fühlen, ist es leichter für sie zu versuchen, Deutsch zu sprechen.

In den Zeilen 182–185 sprechen die Kinder mit der Lehrerin über den Geschmack der Dauerlutscher. Die Lehrerin versucht, dass die Kinder die Früchte der Dauerlutscher erkennen. Ein Kind erkennt die Früchte „Limo und Apfel“ und die Lehrerin korrigiert „Lime und ?“. Die Lehrerin bemerkt den Fehler der Äußerung und korrigiert ihn direkt.

Vielleicht hat das Kind gedacht, dass der Lutscher grün war und sein erster Gedanke deshalb eine Limonade (Limo) war.

Die Lehrerin hat die andere Frucht nicht gehört, weswegen sie möchte, dass das Kind die Frucht noch einmal wiederholt. Das Kind antwortet „Apfel“ und die Lehrerin akzeptiert seine Antwort und sagt „Apfel“. Indem die Lehrerin die Antwort der Kinder wiederholt, möchte sie zeigen, dass das Kind eine korrekte Antwort gegeben hat. Es kann auch sein, dass das Kind leiser gesprochen hat und die Lehrerin will, dass alle anderen Kinder auch die Namen der Früchte hören. Die Lehrerin versucht die ganze Zeit den Kindern neue Wörter beizubringen. Solche alltäglichen Situationen sind sehr gut, um den Kindern zu zeigen, dass sie Deutsch im Alltag anwenden können. Wenn die Sprache das Alltagsleben der Kinder verbindet, erfahren die Kinder sie als bedeutungsvoll. Je mehr solche „Alltagswörter“ die Kinder lernen, desto mehr haben sie eine positive Erfahrung über Deutsch und so lernen sie besser.

In den Zeilen 188–189 sagt das Kind, dass seine Frucht eine „Orange“ war. Die Lehrerin korrigiert so: „Orange also Orange also Apfelsine“. Sie sagt die richtige Antwort direkt. Das Kind hat nicht Unrecht, sondern die Lehrerin möchte, dass es auch Synonyme lernt. Weil in Deutsch Orange sowohl eine Farbe als auch eine Frucht sein kann, will die Lehrerin, dass das Kind die beiden Begriffe lernt. Es kann sein, dass das Kind nicht verstanden hat, was die Lehrerin meint, sondern das Kind hat vielleicht nur gedacht hat, dass „Orange“ ein falsches Wort war. Apfelsine ist leichter für Finnen zu lernen, weil das Wort an das finnische Wort „appelsiini“ erinnert. Das Kind kann aber auch sprachbegabt sein und es erinnert sich an das Wort orange im Englischen. Die Lehrerin soll solche Situationen beachten, weil es heutzutage viel englische Kinderprogramme im Fernsehen gibt und die Kinder diese Programme angesehen haben. Seltener gibt es deutsche Kinderprogramme im finnischen Fernsehen, die die Kinder sich ansehen können.

In den Zeilen 190–191 und 196–197 sagen die Kinder die richtigen Antworten „Zitronen“ und „Himbeere und Kirsche“. Die Lehrerin zeigt den Kindern durch

Wiederholung, wenn sie etwas Richtiges gesagt haben. In den Zeilen 200–203 kennt das Kind eine von den Beeren auf Deutsch, „Blaubeer, karhunvatukka ja“. Die Lehrerin korrigiert direkt „Brombeere und (?)“, weil das Kind diese Beere nicht gekannt hat. Sie sagt nichts über die zweite Beere, aber das Kind bemerkt, was es gesagt hat, war nicht korrekt. Später sagt die Lehrerin, dass das Kind auf Deutsch ihre Beere benennen soll. Die Lehrerin wendet zwei verschiedene Korrekturen an. Zuerst sagt sie direkt, wenn das Kind einen Fehler gemacht hat. Dann zeigt sie nur mit der Frageintonation, dass es etwas Falsches geäußert hat.

In den Zeilen 208–211 versuchen die Lehrerin und das Kind zu klären, welche Beere es im Lutscher gibt. Das Kind versucht, sagt die richtige Beere auf Finnisch „mustaherukka“, aber das reicht nicht für die Lehrerin, weil sie die Beere auf Deutsch will. Die Lehrerin zeigt dem Kind, dass es Recht hat und nur „auf Deutsch“ sagt. Das Kind weiß jetzt, dass es die richtige Beere gefunden hat, aber die Lehrerin möchte die Beere auf Deutsch wissen. Es sagt „mmm schwarz“, also es versucht eine direkte Übersetzung aus dem Finnischen ins Deutsche anzuwenden. Die Lehrerin sagt die richtige Antwort „schwarze Johannisbeere“. Sie bemerkt, dass das Kind versucht hat, etwas Richtiges zu äußern, weswegen sie dem Kind hilft. Sie wiederholt die Antwort damit alle Kinder es hören können. In dieser Situation will die Lehrerin, dass die Kinder Deutsch sprechen, obwohl die Wörter nicht leicht sind. Die Kinder versuchen Finnisch zu sprechen, aber die Lehrerin ist sehr streng damit. Wie schon früher bemerken die Kinder, dass die Lehrerin auch Finnisch verstehen kann. Deswegen ist es leicht für sie finnisch zu sprechen und sie machen einen Versuch zu sehen, wieviel Finnisch sie in der Vorschule sprechen können. Die Kinder haben ein sicheres Gefühl, weil sie auch finnische Wörter benutzen können, wenn sie nicht die deutschen Entsprechungen kennen.

In den Zeilen 259–260 sprechen die Kinder und die Lehrerin darüber, welches Datum heute ist. Die Kinder haben schon den richtigen Wochentag gesagt, aber das Datum ist falsch. Es ist Routine in der Vorschule, dass die Kinder jeden Morgen erzählen, welches Datum heute ist. Das Kind sagt „sechzehnte“ und die Lehrerin sagt nur „nee“. Dann ignoriert sie die anderen falschen Antworten und fragt jemand anderen. Die Lehrerin

wendet eine sehr direkte Korrektur an. Das Kind kann denken, dass diese Äußerung der Korrektur negativ ist, weil die Lehrerin dem Kind keine anderen Chancen gibt. Andererseits weiß das Kind jetzt, dass es eine falsche Antwort gesagt hat. Wenn es um kleine Kinder (also Vorschulkinder) geht, ist es wichtig, dass die Lehrerin direkt die Fehler zeigt, weil die kleinen Kinder nicht die Fähigkeiten haben, unklare Korrekturen zu bemerken.

In jeder Schule gibt es verschiedene Kinder und Schüler, die nicht selbstsicher sind, und eine solche zu direkte Fehlerkorrektur kann sie aufschrecken. Die Kinder können Traumata bekommen und in der Zukunft wollen sie dann nie in der Fremdsprache sprechen. Natürlich ist ein solcher Gedanke sehr radikal, aber es ist immer möglich, wenn man mit den Kindern arbeitet. Die Lehrerin weiß nicht immer, was zu Hause geschehen ist oder ob jemand das Kind belastet. Die Lehrerin hat eine sehr bedeutungsvolle Rolle im Leben des Kindes, weswegen es wichtig ist, dass das Kind mit der Lehrerin sich sicher fühlen kann und weiß, dass die Lehrerin immer das Kind unterstützt.

In den Zeilen 285–287 erzählt ein Kind über seine Reise nach Tallin. Das Kind sagt „mein mein Mama und Papa auch Tallinna“. Die Lehrerin korrigiert so: „Tallin. Tallin heißt das auf Deutsch“. Die Lehrerin korrigiert ziemlich direkt dieses falsche Wort und sichert, dass das Kind versteht, wie die Stadt auf Deutsch heißt („Tallin heißt das auf Deutsch“). Es ist wichtig, dass die Lehrerin klar zeigt, was die richtige Antwort ist, weil das Kind sich dann später daran erinnern kann.

Die Lehrerin korrigiert nicht die Grammatik in dieser Äußerung, sondern sie konzentriert sich nur auf das richtige Wort. Die Sprache ist nur ein Werkzeug und die Grammatik ist nicht das Wichtigste, weswegen sie nur das Wort korrigiert. Die Lehrerin unterstützt, dass die Kinder viel Deutsch in der Vorschule anwenden. Sie möchte den Kindern zeigen, dass sie keine Angst haben sollen, wenn sie Deutsch sprechen. Es ist nur wichtig, dass sie ihre Münder öffnen und Deutsch sprechen. Das Kind fühlt sich auch sicher, wenn es sieht, dass die Lehrerin den Ausdruck verstanden hat. Das Kind

bekommt eine positive Erfahrung davon und in der Zukunft will es Deutsch sprechen. Wenn die Lehrerin die ganze Zeit die Grammatik korrigieren würde, bekämen die Kinder Angst, Deutsch zu sprechen. Die Kinder lernen die Grammatik, wenn die Lehrerin ihre Äußerungen korrigiert. Sie konzentriert sich nicht auf die Grammatikregeln, im Gegenteil versucht sie in aller Stille nur beim Sprechen die Grammatikfehler zu korrigieren.

In den Zeilen 290–291 reagiert der Schulgehilfe darauf, wenn die Kinder Finnisch sprechen. Sie befiehlt den Kindern, „redet auf Finnisch“. Im Allgemeinen bemerkt die Lehrerin solche Situationen, aber die Schulgehilfen haben auch die Verantwortung die Kinder daran zu erinnern, dass sie Deutsch in der Vorschule anwenden. Die Kinder sollen nicht die ganze Zeit Deutsch sprechen, nur wenn sie zum Beispiel im Morgenkreis sind oder wenn sie Aufgaben zusammen machen. Bei allen Aktivitäten, die zur „Schulzeit“ gehören, sollen die Kinder Deutsch sprechen. Wenn sie zusammen spielen („Spielzeit“), ist es erlaubt auf Finnisch zu sprechen. Die Lehrerin will, dass die Kinder diese zwei Zeiten trennen, damit es leichter wäre, zu bemerken, welche Sprache man sprechen soll. Die Kinder brauchen strenge Begrenzungen zwischen den Sprachen, weil es dann klar für die Kinder ist und es keine Missverständnisse gibt. Entgegen dem Prinzip des Sprachbads dürfen die Kinder in der Freizeit Finnisch sprechen. (s. S.18)

In den Zeilen 297–298 korrigiert die Lehrerin einen Grammatikfehler des Kindes. Das Kind sagt nur „Pilz“ und die Lehrerin korrigiert es „ein Pilz“. Wie früher gesagt wurde, korrigiert die Lehrerin normalerweise nicht die Grammatikregeln, sondern sie konzentriert sich darauf, dass die Kinder Deutsch anwenden. In diesem Fall will die Lehrerin betonen, dass das Kind nur einen Pilz meint und nicht zum Beispiel zwei Pilze. Ein klares Beispiel, mit dem sie den Kindern zeigt, dass es Unterschiede zwischen Plural und Singular gibt.

In den Zeilen 318–321 spricht die Lehrerin mit den Kindern über die rechte und linke Seite der Zeichnung. Sie sollen eine Hälfte der Zeichnung zeichnen und die Lehrerin versucht zu erklären, welche Seite sie zeichnen sollen. Ein Kind antwortet nur „rechts“

und die Lehrerin korrigiert es: „Die rechte Seite von der Frau musst du zeichnen“. Sie korrigiert die falsche Äußerung mit dem ganzen Satz, um den Kindern zu zeigen, dass sie auch einen ganzen Satz äußern sollen. Wenn die Kinder nur „rechts“ anwenden, weist es auf falsche Information hin, weil die Lehrerin über die Frau in der Zeichnung spricht und nicht über das Adverb *links* oder *rechts*. Die Kinder drücken zuerst nur einige Wörter aus, aber später sind sie fähig, ganze Sätze zu äußern.

In den Zeilen 325–328 fragt die Lehrerin die Kinder, welche Seite von der Frau sie zeichnen soll. Sie zeigt die ganze Zeit die Zeichnung, damit die Kinder das Hilfsmittel haben, Deutsch zu sprechen. Ein Kind antwortet: „rechte“ und die Lehrerin korrigiert: „rechte Seite“. Danach sagt ein Kind „linke“ und die Lehrerin korrigiert wieder „linke Seite“. Sie will wieder, dass die Kinder die ganzen Sätze anwenden. Die Korrektur ist direkt und die Lehrerin stellt keine neuen Fragen den Kindern, damit sie die richtigen Antworten bekommen würde. Sie möchte in diesem Fall nur, dass die Kinder wissen, was der Unterschied zwischen „rechte“ und „rechte Seite“ ist. Bei der Wiederholung der richtigen Antworten versucht die Lehrerin, die Kinder an die korrekten Äußerungen zu erinnern. Es geht weiter in den Zeilen 344– 345, wenn ein Kind sagt „links“ und die Lehrerin korrigiert: „linke Seite musst du zeichnen, Sonja“.

In der Zeile 357 sagt die Lehrerin: „ Wer hat links gesagt? Hand hoch. Die Kinder, die links gesagt haben, haben recht“. Sie korrigiert die ganze Gruppe, weil sie zuerst hören wollte, dass die Kinder ihre eigenen Meinungen sagen. Die Kinder, die etwas Falsches gesagt haben, können sich schlecht fühlen, aber die Lehrerin hat auf kein bestimmtes Kind gezeigt, das falsch geantwortet hat. Diese Korrektur ist direkt und auch anonym, weil die Lehrerin nicht sagt, wer Unrecht hat. Es kann sein, dass es einen Wettbewerb unter den Kindern gibt, weil sie gesehen haben, wer die Hand hoch hatte. In dieser Situation will die Lehrerin, dass die Kinder selbst überlegen, was richtig und falsch ist, weswegen sie zuletzt die Korrektur gesagt hat.

Später fragt sie die gleiche Frage über eine andere Zeichnung (Z. 367). Zum Schluss sagt die Lehrerin: „Richtig. Die rechte Seite schon.“. Alle Kinder haben nicht richtig

gesagt, aber die Lehrerin ignoriert es und konzentriert sich nur darauf, was die richtige Antwort ist. Sie will, dass es klar für die Kinder ist, welche Seite sie jetzt zeichnen sollen. Die Kinder haben wieder zuerst ihre eigenen Meinungen gesagt und danach hat die Lehrerin sie korrigiert. Auch in diesem Fall will die Lehrerin, dass die Kinder überlegen. Sie will nicht, dass sie alle richtigen Antworten erzählt. Ihre Absicht ist als Lehrerin, dass die Kinder Deutsch sprechen. Es ist nicht immer wichtig die korrekten Antworten zu geben, sondern nur deutsche Wörter und Sätze zu verwenden. Die Ignorierung der Fehler der Lehrerin spielt eine bedeutungsvollere Rolle, weil sie will, dass die Kinder ihren Mund öffnen und ihre eigenen Meinungen sagen. Die Kinder sollen fühlen, dass sie auch verantwortlich für ihre Äußerungen sind und die Lehrerin nicht allein in der Vorschule spricht. Wenn die Kinder das Gefühl haben, dass die Erwachsene sie und ihr Gesagtes respektiert, wollen sie auch später etwas sagen. Sie haben keine Angst in der Vorschule zu sprechen, weder auf Finnisch noch auf Deutsch.

Die Kinder spielen ein Spiel mit den Handpuppen, in dem sie ihre Handpuppen vorstellen sollen. Die Lehrerin will, dass die Kinder selbst sprechen und danach nach dem Namen der Handpuppe des Nachbarn fragen. Die Lehrerin gibt die Anweisungen den Kindern und sie beginnen das Spiel. In den Zeilen 473–474 sagt die Lehrerin: „Ich heiße Anja, wie heißt du und so weiter ich heiße. Wenn jetzt mich mal fragt wie heißt du.“ Ein Kind antwortet „öö Aapo“, weil es verstanden hat, dass die Lehrerin seinen Namen wissen will, obwohl sie die Frage hören möchte. Die Lehrerin korrigiert das Kind so: „Frage du mich, wie heißt du“ und danach fragt das Kind nach ihrem Namen. Die Lehrerin hat dem Kind nicht gesagt, dass es Unrecht hat, sondern sie hat nur die Angaben wiederholt. Das Kind hat verstanden, dass es die Aufgabe nicht so gelöst hat, wie es sollte. Es kann gedacht werden, dass diese Korrektur sanft ist, weil die Lehrerin nicht direkt den Fehler genannt hat. Aber das Kind kann sich sicher fühlen, weil es die direkten Angaben noch einmal bekommen hat. Das Kind hat nicht den ganzen Satz verstanden, nur einige Wörter, weswegen es schwer für es war, die richtige Frage auszudrücken. Die Kinder lernen die ganze Zeit solche „unsicheren“ Gefühle zu fühlen, wenn sie nicht alles verstanden haben.

In der Zeile 485 hat ein Kind ein Problem mit dem Namen der Handpuppe, weil es nicht den Namen gefunden hat. Das Kind sagt: „ich bin ein Hase und ich heiße öö..“. Die Lehrerin mag nicht, dass die Kinder die Namen noch nicht erfunden haben. Sie sagt dann: „Läuft zu langsam“. Sie korrigiert das Kind weil es zu langsam ist. Das Kind hat keine „klaren“ Fehler (Grammatik- oder Wortfehler) gemacht, aber es folgt nicht den Angaben der Aufgabe, und es konzentriert sich nicht genug, weswegen die Lehrerin darauf verweist. Sie versucht die Kinder für das Spiel zu begeistern und sich konzentrieren.

In den Zeilen 494–495 weiß das Kind nicht, welches Tier es hat und es so: „öö ich öö ich“ ausdrückt. Die kleinen Wörter „öö“ weisen auf die Unsicherheit des Kindes hin. Die Lehrerin versucht ihm zu helfen und korrigiert, „Was bist du?“. Sie will nicht direkt korrigieren, sondern sie möchte, dass das Kind selbst das Tier der Handpuppe zu benennen versucht. Mit der Frage korrigiert sie es indirekt, aber das Kind weiß jetzt, dass es nochmal versuchen soll. Das Kind antwortet: „öö Emil“ und Lehrerin hilft ihm „Emil. Ich heiße Emil und wer bist du“. Das Kind weiß jetzt, dass die Lehrerin hören will, welches Tier es hat und nicht den Namen der Handpuppe. Das Kind hat nicht die erste Frage verstanden, sondern es hat gedacht, dass die Lehrerin gefragt hat, wie die Handpuppe heißt. Die Fragewörter „was“ und „wie“ sind unklar für das Kind. Das Kind weiß es nicht, welches Tier es hat, obwohl es jetzt schon den Namen der Handpuppe gesagt hat. Die Lehrerin hilft ihm „pa pa papagei“. Sie sagt das nicht sofort, sondern sie sagt erst nur die Anfangssilbe des Wortes. Die Lehrerin versucht, dass das Kind sich an das Wort erinnert, weswegen sie zuerst nur „pa pa“ sagt.

In der Zeile 501 möchte die Lehrerin, dass das Kind noch einmal den richtigen Ausdruck wiederholt („ich bin ein Papagei“), damit sie sieht, dass das Kind die Korrektur verinnerlicht hat. Das Kind soll den ganzen Satz ausdrücken und nicht nur „Papagei“. Der Grund dafür ist, dass die Lehrerin am meisten will, dass die Kinder den Verwendungszweck für das Wort haben, also sie wissen, wann und wie sie dieses Wort anwenden können. Wenn die Kinder in diesen Fall nur das einzige Wort wiederholen, kann es sein, dass dieses Wort unbefestigt bleibt.

Es ist nicht immer das Wichtigste alle Wörter zu verstehen, weswegen die Lehrerin die Wörter oder Sätze mehrfach wiederholt. In manchen Korrekturen bemerkt man, dass die Lehrerin will, dass die Kinder selbst die richtigen Antworten herausbekommen. Durch die früheren Korrekturen wird auch gezeigt, dass es wichtig für die Lehrerin ist, dass die Kinder auf Deutsch sprechen.

In der Zeile 547–549 versucht die Lehrerin, dass ein Kind eine korrekte Vorstellung ausdrückt. Das Kind verwechselt die Verben *heißen* und *sein*, wenn es seine Handpuppe vorstellen soll. Das Kind sagt: „Und ich heiß heiß Maus“ (Z.543). Danach korrigiert die Lehrerin: „Du bist du bist“. Sie versucht einen klaren Unterschied zwischen den Verben zu machen, damit das Kind den Unterschied versteht. Sie betont auch die Flexion des Verbs, dass es nicht z.B. *ich bist* oder *du bin* sagt. Das Kind antwortet der Lehrerin nur mit „Maus“, aber die Lehrerin möchte, dass es das Wort mit dem Artikel sagt, weswegen sie korrigiert: „eine Maus und du heißt“. In diesem Fall möchte die Lehrerin den ganzen Ausdruck (den Namen und die Tiere) von dem Kind. Die Lehrerin hat das Kind mit den weiteren Fragen korrigiert, damit es selbst den Satz ausspricht. Aber sie hat auch direkt das Kind korrigiert und nur gesagt (du bist, eine Maus). Sie hat nicht die Verbesserung begründet, weil das Kind es nicht weiß, wie und warum es einen Fehler gemacht hat. Es weiß nur, dass es in seinem Ausdruck einen Fehler gibt. Es könnte zu schwierig für kleine Kinder ihre Fehler zu begründen und zu erklären, weil sie nicht die Grammatik gelernt haben. Aber die Lehrerin hätte die Möglichkeit, auf andere Weise zu begründen, zum Beispiel mit den klaren und korrekten Beispielen. Bei den Vorschulkindern soll die Lehrerin sich klar ausdrücken, weil deren Sprachkenntnisse nicht so weit entwickelt sind. Sie versucht, die Sprache einfach zu halten, damit die Kinder fühlen, dass es nicht schwer ist, Deutsch zu sprechen. Mit den Hilfsfragen (Was bist du?) motiviert sie die Kinder, zu sprechen und selbst zu denken.

In den Zeilen 598–601 fragt die Lehrerin, welche Tiere die Kinder haben. Sie hilft dem Kind mit der Hilfsfrage „Ein Emil ist ein?“ und das Kind antwortet „Papagei“. Wie schon früher korrigiert die Lehrerin das Kind, weil es keinen Artikel des Wortes gesagt hat. Sie korrigiert es direkt, „ein Papagei“. Die Kinder kennen nicht die Artikel der Wörter, weswegen die Lehrerin nur unbestimmte Artikel (ein/eine) anwenden. Der

unbestimmte Artikel (ein) erinnert an das Zahlwort „eins“, weswegen es leicht für die Kinder ist. Sie wissen, dass sie nur einen Papagei in der Hand haben, daher verwechseln sie nicht den Artikel mit dem Zahlwort. Es kann auch sein, dass die Kinder nicht erkennen, was „ein“ bedeutet. Sie wissen nur, dass irgendein Wort vor dem anderen Wort sein soll. In den Zeilen 600–601 gibt es die gleiche Korrektur, wenn ein Kind nur „Frosch“ ohne den Artikel sagt. Die Lehrerin korrigiert es auch und sagt „ein Frosch“. Die Lehrerin versucht auch die Wörter zu wiederholen, damit die Kinder so viel Deutsch wie möglich hören. Es wird nicht klar, ob die Lehrerin die Grammatikfehler in diesem Fall korrigieren möchte oder ob sie nur den Unterschied zwischen einem Frosch und zwei Fröschen klar machen will. Die Lehrerin möchte hier nicht, dass die Kinder die richtige Antwort selbst ausdrücken, sondern die Kinder an diese Korrektur erinnern.

Diese Korrektur kann auch nur eine Korrektur der Aussprache sein, weswegen sie nur selbst die Wörter wiederholt hat. Die Imitierung spielt eine wichtige Rolle, wenn es um Spracherwerb geht. Die Kinder imitieren die Lehrerin, damit sie neue Wörter lernen. Wie schon in Kapitel 2.2 ausgeführt wurde, lernen die Kinder akzentfrei zu sprechen, weswegen es sehr wichtig ist, dass die Lehrerin die Wörter ausspricht, damit die Kinder den Akzent und überhaupt die fremde Sprache hören.

In der Zeile 610 sagt ein Kind, dass es einen Hund hat, obwohl es schon gesagt hat, dass es einen Hasen als Handpuppe hat. Die Lehrerin korrigiert es direkt und sagt: „nein das ist ein Hoppel Hase.“ (Z.612). Sie wendet das Wort *nein* an, um den Fehler zu zeigen. Das Wort *nein* ist sehr starker Ausdruck und es zeigt direkt, dass das Kind einen Fehler gemacht hat. Nach dem Wort *nein* sagt die Lehrerin die korrekte Antwort. Sie wartet nicht, ob das Kind selbst seinen Fehler versteht, um ihn zu korrigieren. Im ungesteuerten Zweitspracherwerb lernen die Kinder die Sprache in der informellen Umgebung, also in der Vorschule in diesem Fall. In der Vorschule gibt es keinen Deutschunterricht, sondern die Kinder wenden die Sprache nur an (Sieh Kapitel 2.3). Wie schon früher erwähnt, kennen die Kinder keine Grammatik, weswegen die Lehrerin keine Regeln der Grammatik lehrt. Die Betonung der Fehler ist, dass die Kinder hören, was falsch und was richtig ist. Die Sprache ist für die Kinder ein Spielzeug, das die

Kinder unbemerkt sich aneignen. Sie dürfen sich nicht um Sprache oder Grammatik bemühen, weil sie nur sprechen sollen.

In den Zeilen 624–626 möchte die Lehrerin wissen, welche Tiere grün sind. Die Kinder sollen sagen, ob ihre Handpuppen grün sind. Ein Kind antwortet, dass sein Hase grün ist. Die Lehrerin korrigiert indirekt und fragt nur: „Hasen sind grün?“. Sie sagt nicht, dass das Kind etwas Falsches gesagt hat, aber ihr Tonfall ist sehr fragend. Mit der Frageintonation zeigt sie dem Kind, dass es nochmal überlegen soll, welche Farbe sein Tier hat. Die Lehrerin soll nicht immer nur die richtigen Antworten sagen, denn die lernen Kinder selbst, die richtige Form zu überlegen. Die Lehrerin will auch, dass sie sich nicht immer an die Lehrerin stützen. Im Gegenteil sind die Kinder eigene Individuen, die auch allein denken sollen.

Die Lehrerin hat die verschiedenen Korrekturmethode bei den Kindern angewendet, entweder direkt oder indirekt. Sie sagt, ob das Kind den Fehler gemacht hat, oder zeigt es mit den verschiedenen Hilfsmitteln (z.B. Hilfsfragen). Es gibt vier Stellen, an denen die Lehrerin die Fehler nicht klar korrigiert und sie nicht die Kinder ermutigt, nochmal zu antworten. In den Zeilen 261–262 sagt ein Kind das aktuelle Datum falsch. Die Lehrerin sagt dem Kind nichts, sondern sie fragt nochmal von einem anderen Kind. Sie ignoriert die falsche Antwort und sagt dem Kind nichts, dass es etwas Falsches gesagt hat. Ihre Korrektur in diesem Fall ist nur die Ignorierung. Es ist nicht sicher, ob das Kind weiß, dass es einen Fehler gemacht hat. In den Zeilen 323–324 und 346–349 geschieht das gleiche, Die Kinder und die Lehrerin sprechen über eine Frau, die sie auf dem Papier zeichnen sollen. Ein Kind antwortet falsch und die Lehrerin sagt nichts, sondern sie geht weiter. Diese Weise ist nicht gut für die Kinder, weil sie verunsichert werden können. Sie hören später natürlich die richtige Antwort, aber sie wissen nicht, warum die Lehrerin nicht ihre Antworten akzeptiert hat.

In den Zeilen 347–349 fragt die Lehrerin das Kind, welche Seite es zeichnen soll, das Kind sagt „link“ und sie antwortet nur „okei“. Die Lehrerin sagt nicht direkt, dass das Kind einen Fehler gemacht hat, aber ihr Ausdruck weist daraufhin. In diesem Fall zeigt

die Lehrerin auch nicht, welchen Fehler das Kind gemacht hat, sondern sie vertraut, dass es den Fehler versteht. Sie ignoriert nicht die Antwort direkt, aber sie gibt keine Hilfsmittel dazu. Ein Kind im Vorschulalter versteht nicht solche kleinen Hinweise, wenn es einen Fehler gemacht hat. Es hat keine Fähigkeit dazu, weil es so jung ist und seine Sprachkenntnisse sich nicht so weit entwickelt haben. Meiner Meinung nach hat die Lehrerin nicht genügend an diese Korrekturmethode gedacht, sondern sie versucht nur, die richtige Antwort zu finden.

8.1.2 Fremdinitierte Selbstkorrekturen

In diesem Kapitel werden die Fehler der Kinder betrachtet, aber die Lehrerin zeigt zuerst, dass sie einen Fehler gemacht haben und danach korrigiert das Kind selbst die Fehler. In der Zeile 32 zeigt die Lehrerin, dass sie den falschen Wochentag gesagt hat. Das Kind wiederholt die Korrektur, und zeigt damit es der Lehrerin, dass sie den Fehler verstanden hat.

In den Zeilen 285–288 spricht die Lehrerin über die Reise nach Tallin des Kindes. Das Kind nennt „Tallin“ wie in Finnisch „Tallinna“. Die Lehrerin bemerkt es und korrigiert es, wonach das Kind auch die richtige Form äußert. Es hat bemerkt, dass es ein falsches Wort gesagt hat, und korrigiert seinen Ausdruck selbst. In der Zeile 500 korrigiert sich das Kind selbst, wenn es sein Tier zuerst nicht gewusst hat. Das Wort *Papagei* ist unbekannt dem Kind, weswegen es dem Kind gesagt wird, und danach wiederholt es das Wort, um der Lehrerin und den anderen Kindern zu zeigen, dass es dieses Wort gelernt hat.

8.1.3 Zusammenfassung

Die Lehrerin bemerkt die meisten Fehler und sie korrigiert auch selbst die Fehler der Kinder. Sie hat verschiedene Korrekturmethode, entweder direkt oder indirekt. In der direkten Korrektur korrigiert sie sofort nach dem Fehler und sie drückt klar aus, dass die Kinder Fehler gemacht haben. In der indirekten Korrektur zeigt die Lehrerin die Korrektur nicht sofort, sondern sie versucht mit anderen Hilfsmitteln, dem Kind zu

zeigen, dass es etwas Falsches gesagt hat. Solche Hilfsmittel können z.B. Hilfsfragen oder eine fragende Intonation sein. Es gibt auch einige Stellen, an denen die Lehrerin die falsche Antwort ignoriert.

Die meisten Fehler, die die Kinder machen, sind ein falsche Ausdruck, ein Grammatik- oder Wortfehler sein kann, oder falsche Information. Die Lehrerin konzentriert sich hauptsächlich auf die Wortfehler, wenn die Kinder falsche Wörter sagen. Im Kapitel 8.1.1 gibt es sieben verschiedene Fehlertypen, die die Lehrerin korrigiert hat. Die Fehlertypen sind so gekennzeichnet: falsche Information, falsche Sprache, falsche Wörter, Grammatikfehler, Unverständnis, Befolgung der Angabe und Unkenntnis. Unverständnis bedeutet, wenn das Kind nicht verstanden hat, was es sagen soll und die Unkenntnis heißt, dass das Kind nicht weiß, was es sagen soll. Es gibt 29 Fehler und alle Fehler sind in die sieben Fehlertypen kategorisiert.

Tabelle 2. Die Fehlertypen in der fremdinitiierten Fremdkorrektur

falsche Information	Gebrauch der falschen Sprache	falsche Wörter	Grammatikfehler
9/29 (31%)	3/29 (10%)	5/29 (17%)	8/29 (28%)
Unverständnis	Befolgung	Unkenntnis	Insgesamt
1/29 (3,5%)	1/29 (3,5%)	2/29 (7%)	29 Fehler

Die Lehrerin korrigiert in diesem Beispiel keine Aussprachefehler. Meiner Meinung nach sprechen die Kinder nicht so viel, sondern sie sprechen nur einige Wörter aus, weswegen die Lehrerin nicht die Aussprache korrigiert.

Im Abschnitt 8.1.2, in der die fremdinitiierte Selbstkorrektur betrachtet wird, gibt es nur drei Fehler. Die Fehler gehören zu den Typen falsche Information, falsche Wörter und Unkenntnis. Es gibt einen Fehler in jedem Typ. Wie in der Analyse schon erwähnt, kann man sehen, dass die meisten Fehler vom Typ fremdinitiierte Fremdkorrektur sind. Es gibt nur einige Fehler, die fremdinitiierte Selbstkorrekturen sind.

8.2 Lehrerin – Lehrerin/ Kinder

In diesem Kapitel geht es um die Fehler, die die Lehrerin selbst produziert. Sie korrigiert die Fehler selbst (selbstinitiierte Selbstkorrektur) oder die Kinder oder der Schulgehilfe korrigieren (fremdinitiierte Selbstkorrektur/fremdinitiierte Fremdkorrektur). Es hängt davon ab, ob sie die Fremdkorrektur selbst korrigiert oder nicht. In diesem Abschnitt wird betrachtet, wie und was korrigiert wird.

8.2.1 Selbstinitiierte Selbstkorrektur

In der Zeile 5 korrigiert die Lehrerin selbst ihren Fehler. Sie versucht die Sprache eines Lieds zu benehmen. Sie korrigiert sich so: „Portuga-portugiesisch“. Der Einfluss des Finnischen spielt bei diesem Fehler eine Rolle, weil auf Finnisch Portugiesisch „portugalilainen“ ist. Die Lehrerin ist Finnin, weswegen man diese Korrektur so erklären kann. In der Zeile 53 sagt die Lehrerin, „Hast warst du schon wach“. Sie beginnt ihren Satz mit dem Hilfsverb *haben*, aber sie bemerkt, dass sie nicht dieses Verb in diesem Kontext anwenden kann, und wechselt es. Wenn man die fremde Sprache spricht, gibt es häufig solche „Denkfehler“, in dem man erst etwas sagt und danach denkt, oder es kann auch ein Einfluss der Muttersprache sein, weil die Lehrerin den falschen Verb anwendet. Die Lehrerin muss nicht Deutsch als Muttersprache haben, sondern sie soll nur die Muttersprache der Kinder beherrschen (Sieh. 4.2.1).

In der Zeile 169 sagt die Lehrerin die falsche Flexion des Verbs („reichen ööö reicht“). Meiner Meinung nach ist dieser Fehler ein sog. „Denkfehler“, in dem sie erst gedacht hat, dass sie Plural und nicht Singular anwendet. In der Zeile 244 verwendet die Lehrerin zuerst das Negationswort *nicht*, obwohl sie *nichts* anwenden sollte, weil sie den ganzen Satz antwortet („kann man machen nicht nichts machen“). Sie bemerkt ihren Fehler sofort und korrigiert sich selbst. In den Zeilen 272–276 spricht sie mit den Kindern über Ostern und sie erzählt, welche Osterdekorationen sie später in der Vorschule machen werden. Die Lehrerin versucht ein Wort zu finden, das es nur im Finnischen gibt. Sie sagt, „die die die diese virpomisvitsa“. Dieses Wort gibt es nicht in Deutsch s.o., weil die Tradition aus Karelien kommt (Internetquelle 12). Zuerst versucht

sie das Wort auf Deutsch zu sagen, aber sie bemerkt, dass es kein deutsches Wort für diese Tradition gibt.

In den Zeilen 298 und 341 hat die Lehrerin Probleme mit der Flexion des Verbs. Sie sagt, „ihr musst mussten“. Sie soll das Präteritum anwenden, aber zuerst sagt sie das Präsens. Später wendet sie die falsche Flexion des Verbs an („ich könn kann). In beiden Fällen korrigiert sie direkt ihre Fehler. In der Zeile 478 korrigiert die Lehrerin sich selbst, weil sie den Satz mit dem Pronomen *ich* anfängt, obwohl sie über die ganze Gruppe spricht. („ich ich oder wir sagen“). Dieser Fehler ist der gleiche wie früher mit dem Hilfsverb. Es geht darum, die fremde Sprache zu sprechen, weil die Lehrerin Deutsch als Muttersprache hat.

Später in der Zeile 570 grüßt die Lehrerin die Handpuppe des Kindes, aber sie sagt zuerst nur, welches Tier die Handpuppe ist, und nicht seinen Namen. Sie bemerkt es und korrigiert sich: „Hallo Hasel oder hallo Hoppel“. Sie hat früher zu den Kindern gesagt, dass sie die Namen anwenden sollen, weswegen sie auch der gleichen Regel folgen dürfen. Die Regeln und Routinen bringen den Kindern Sicherheit und es ist wichtig in der Vorschule, weil man die ganze Zeit in der fremden Sprache spricht. In der Zeile 640 hat die Lehrerin einige Probleme mit Pronomen. Sie sagt zuerst das falsche Pronomen, aber bemerkt den Fehler und korrigiert es, „Wenigen äh viele Handpuppen“. Das Wort *äh* zeigt, dass sie selbst den Fehler einsieht.

8.2.2 Selbstinitiierte Fremdkorrektur

In den Zeilen 78–80 kennt die Lehrerin ein bestimmtes Wort nicht, weswegen sie von ihrem eigenen Körper diesen Teil zeigt, den sie nicht kennt oder an den sie sich nicht erinnert. Sie sagt, „Wie heißt, dieser Teile“. der Schulgehilfe hilft ihr („Hüfte“), sagt das richtige Wort und die Lehrerin wiederholt es. In den Zeilen 511–513 sagt die Lehrerin den falschen Namen der Handpuppe („Helvi?“) und das Kind bemerkt es und korrigiert sie („Helmi“). Die Lehrerin wiederholt es, um zu zeigen, dass sie den richtigen Namen verstanden hat. Die gleiche Situation geschieht auch später, wenn die Lehrerin Probleme mit den Namen hat. Sie sagt: „Warst du auch Emil?“ (Z. 532) und das Kind

sagt den Namen der Handpuppe („Max“). Wie schon früher sagt sie den richtigen Namen („Max okei“). Das Wort *okei* weist darauf, dass die Lehrerin die Korrektur akzeptiert hat. In den Zeilen 540–542 gibt es die gleiche Korrektur mit den Namen. In diesem Fall fragt die Lehrerin mit dem Namen („Emil?“), um zu zeigen, dass sie nicht sicher ist, wie die Handpuppe heißt. Sonst korrigiert das Kind die Lehrerin, die sie wie früher den Namen wiederholt. Die Korrekturen sind die gleichen, aber die Lehrerin zeigt unterschiedlich, dass sie die Namen nicht weiß. Sie wendet zweimal nur die Namen und einmal den ganzen Satz an, um die Identität der Handpuppe zu erfragen.

Ein Kind bemerkt in der Zeile 636–637, dass die Lehrerin nicht alle Tiere im Kreis gesagt hat. Sie machen noch eine Runde, was für ein Tier jedes Kind hat und die Lehrerin hat die Hasen vergessen. Das Kind sagt: „Hei hast du kein Hase?“ und die Lehrerin bemerkt ihren Fehler, „Ja die Hasen noch mal hoch“. Die Lehrerin spricht nicht über den Fehler im Satz des Kindes, sondern sie korrigiert nur ihren eigenen Fehler.

8.2.3 Fremdinitiierte Fremdkorrektur

In den Zeilen 132–136 erzählt die Lehrerin, was sie gemacht hat, als sie Kind war. Sie erinnert sich nicht daran, wie das bestimmte Wort auf Deutsch heißt. Sie sagt: „Dann kam Gummitwist und dann kommt diese diese diese Seil öö Seilspringe diese äää.“. Sie versucht, das Springseil zu sagen, aber erinnert sich nur an das Verb *seilspringen*. Ein Kind korrigiert sie auf Finnisch („hyppynaru“) und die Lehrerin weist sie darauf, dass sie es korrekt gesagt hat („ja“). Das Wort wird nicht auf Deutsch erläutert. Die Lehrerin meint, dass die Kinder schon wissen, worüber sie spricht, weswegen sie dieses Wort nicht auf Deutsch sagen darf.

8.2.4 Zusammenfassung

Wenn es um die Fehler der Lehrerin geht, kann man feststellen, dass die Lehrerin selbst die meisten Fehler bemerkt. Es gibt ein paar Fehler, die die Kinder oder die Schulgehilfen bemerkt haben. Fast alle Fehler hat die Lehrerin selbst korrigiert,

entweder direkt oder später, wenn jemand anderer den Fehler bemerkt hat. Es gibt nur einen Fehler, den die Lehrerin selbst nicht korrigiert hat.

Die meisten Fehler der Lehrerin sind falsche Wörter, falsche Verben (Flexion) und Unkenntnis. Mit der Unkenntnis wird das gleiche gemeint, wie im Abschnitt 8.1.3, also die Lehrerin kennt bestimmte Wörter oder Namen nicht. Es gibt 17 Fehler und die Fehler sind in fünf Typen geteilt: falsche Wörter, falsches Verb/Flexion, Unkenntnis, Befolgen keiner Regel und Vergessen. Der Typ *Befolgen der Regel* bedeutet, dass die Lehrerin nicht den gemeinsamen Regeln folgt, die für die Kinder und sie gelten. Der Typ *Vergessen* bedeutet, dass die Lehrerin etwas Wichtiges vergessen hat. In der Tabelle sind alle Fehler zusammengefasst (sowohl die Fehler der Selbstkorrektur als auch die Fehler der Fremdkorrektur).

Tabelle 3. Fehlertypen in der Fehler der Lehrerin

falsche Wörter	falsches Verb/Flexion	Unkenntnis
4/17 (23,5%)	4/17 (23,5%)	7/17 (41%)
Befolgen keiner Regel	Vergessen	Insgesamt
1/17 (6%)	1/17 (6%)	17

Es gibt nur einen Fehler in der fremdinitiierten Fremdkorrektur und es ist ein Fehler der Unkenntnis. In der selbstinitiierten Fremdkorrektur gibt es zwei Fehlertypen, Unkenntnis (5 Fehler) und Vergessen (1 Fehler). Die meisten Fehler in der selbstinitiierten Fremdkorrektur sind Unkenntnis, also die Kinder bemerken die Fehler, aber die Lehrerin korrigiert sie selbst. Alle anderen Fehler gehören zum Typ Selbstinitiierte Selbstkorrektur, wie schon in der Analyse erwähnt.

8.3 Kind – Kinder

In diesem Kapitel werden die Fehler der Kinder, die die anderen Kinder korrigieren, betrachtet. Die Kinder können selbst die eigenen Fehler korrigieren (selbstinitiierte

Fremdkorrektur) oder ein anderes Kind kann die Fehler korrigieren (fremdinitiierte Fremdkorrektur). Es gibt auch einige Selbstkorrekturen bei den Kindern. Die Kinder korrigieren nicht viele Fehler, weil die Lehrerin meistens die Korrektur macht, weil sie die Erkenntnis hat.

8.3.1 Fremdinitiierte Fremdkorrektur

In den Zeilen 29–35 überlegen die Kinder, an welchem Tag Sonja Geburtstag hat. Sie wissen nicht den richtigen Tag, weswegen sie raten. Ein Kind sagt: „Freitag“ und dann ein anderes „Samstag“. Zum Schluss korrigiert Sonja und äußert sich, „Ich glaube Samstag“. In diesem Fall korrigiert ein Kind das andere, weil es den Geburtstag hat, und das andere Kind nur falsch informiert ist.

Später überlegen die Kinder, welchen Tag sie heute haben. In der Vorschule sprechen die Kinder und die Lehrerin immer im Morgenkreis über das Datum. Diese Routine hilft den Kindern sehr, weil sie die Zahlwörter und Wochentage jeden Tag wiederholen sollen. Wenn sie diese Routinen jeden Morgen haben, wissen sie immer, wie der Tag anfängt, so dass es keine Überraschungen gibt. In den Zeilen 262–264 fragt die Lehrerin zuerst ein Kind, welcher Tag es heute ist. Es sagt den falschen Tag und alle anderen Kinder korrigieren es. Die Kinder sagen nichts Bestimmtes, sondern sie lärmten nur, um dem Kind zu zeigen, dass es einen Fehler gemacht hat. Dieser Lärm ist eine Form der Fehlerkorrektur der Kinder, weil sie wissen, dass es falsch ist, aber sie können es nicht auf Deutsch erklären, wie und was falsch ist.

In den Zeilen 376–378 bemerkt ein Kind, dass ein anderes Kind einen Fehler gemacht hat. Die Lehrerin hat diesen Fehler nicht bemerkt. Die Lehrerin hat schon gesagt, dass alle Kinder richtig gesprochen haben. Das Kind sagt zu der Lehrerin, „aber.. hat gesagt das links“ und später sagt es im Einzelnen, „Alex hat gesagt links“. Das Kind findet das ungerecht, weil Alex etwas falsch gesagt hat, und die Lehrerin trotzdem alle Kinder lobt.

8.3.2 Selbstinitiierte Fremdkorrektur

Ein Kind hat Probleme mit dem Wort *Papagei*, weil es wahrscheinlich dieses Wort nicht kennt. In den Zeilen 499–500 zeigen die anderen Kinder dem Kind, dass sie das richtige Wort wissen. Sie flüstern „pa pa“, also die Anfangssilbe des Wortes. Das Kind erkennt den Vorschlag und korrigiert sich selbst, „Papagei“. Da es nicht sicher ist, ob es das richtige Wort gesagt hat, sagt es das Wort mit der Frageintonation.

Ein Kind will seine Handpuppe vorstellen, aber es hat einige Probleme mit den Verben. In den Zeilen 543–546 sagt es zuerst: „ich heiß heiß Maus“ und die anderen Kinder korrigieren es durch Zurufe. Das Kind versteht die Korrektur und sagt: „eiku ich bin“. Das Kind hat die Verben *haben* und *sein* verwechselt, weil es auch den Namen und das Tier der Handpuppe sagen sollte (z.B. ich bin eine Maus und ich heiße Eevi). Die anderen haben es bemerkt und den Fehler sofort korrigiert. Die Flexionen der Verben sind schwierig für die Kinder, weil sie keine Grammatik gelernt haben. Die Lehrerin spricht nur Deutsch, aber sie konzentriert sich nicht immer auf die Grammatikregeln. Die Kinder haben wahrscheinlich nur gelernt, wenn man über ich spricht, muss man *bin* oder *heiße* verwenden. Sie beherrschen weder die Grammatik der deutschen Sprache noch die Grammatik der finnischen Sprache, weil sie nur sprechen lernen und erst später in der Schule lernen sie auch die Grammatikregeln.

8.3.3 Selbstinitiierte Selbstkorrektur

In den Zeilen 394–395 sprechen die Kinder und die Lehrerin noch über das Datum, weil die Lehrerin will, dass die Kinder den Tag und den Monat mit den Zahlwörtern ausdrücken. Alle Kinder sagen zuerst „drei“, aber dann korrigieren sie sich selbst und sagen „vier“. Sie haben zuerst das falsche Zahlwort gesagt, weil die Lehrerin früher gesagt hat, dass der Monat April ist. Die Lehrerin will, dass die Kinder die Zahlwörter mit den Monaten verbinden. Bei solchen Aufgaben wiederholen sich für die Kinder die Monate und sie sollen selbst nachdenken, weil die Lehrerin nicht sofort die richtige Antwort sagt. In diesem Fall kann man sehen, dass die Kinder sich selbst korrigieren, weil die Lehrerin die Kinder nicht sofort korrigiert hat. Wenn die Lehrerin die gleichen Aufgaben wiederholt, bekommen die Kinder, Deutsch Mut zu sprechen, weil sie schon

früher die gleichen Aufgaben gemacht haben. Diese Hilfsmittel machen es den Kindern leichter, zu sprechen. Sie kennen wahrscheinlich die Monate und Zahlwörter schon auf Finnisch, weswegen es leicht ist, diesen Wortschatz auf Deutsch anzuwenden.

In der Zeile 556–557 stellt ein Kind seine Handpuppe vor: „Ich heiße Ben und ich bin eine Dinosaurua“. Es bemerkt seinen Fehler und korrigiert ihn sofort, „Dinosaurier“. Das Kind ist skeptisch über seine Korrektur, weswegen es die Frageintonation anwendet. Die Lehrerin hat keine Zeit den Fehler zu korrigieren, weil das Kind seinen eigenen Fehler sieht. Das Kind hat schon frühere Erfahrung solche Fehler zu korrigieren, also es kennt das Wort schon. In der Zeile 588 hat ein Kind einige Probleme mit den Verben, weil es sie mischt. Das Kind fängt den Satz mit dem richtigen Verb an, aber es korrigiert es dann zum falschen Verb. Es sagt: „Ich bin ich heiße Giraffe“. Dieses Beispiel ist unterschiedlicher von den anderen Korrekturen, weil meistens die Kinder ihre Fehler richtig korrigieren.

8.3.4 Zusammenfassung

Es gibt nur neun Fehler, die von den Kindern korrigiert werden, und sie sind in drei verschiedene Fehlertypen geteilt: falsche Wörter, falsches Verb oder falsche Information. Bei den meisten Fehlern wendet das Kind ein falsches Wort an. Die Fehler korrigierte entweder ein Kind oder die ganze Gruppe. Es gibt vier fremdinitiierte Fremdkorrekturen, zwei selbstinitiierte Fremdkorrekturen und drei selbstinitiierte Selbstkorrekturen.

Bei der fremdinitiierten Fremdkorrektur gibt es zwei Fehlertypen, falsche Information (1) und falsche Wörter (3). In der selbstinitiierten Fremdkorrektur gibt es zwei Fehlertypen: falsche Wörter (1) und falsches Verb (1) und auch in der selbstinitiierten Selbstkorrektur (falsche Wörter 2 Fehler und falsches Verb 1 Fehler). In der Tabelle sind alle Fehler ausgeführt und sie sind nicht in fremd- oder selbstinitiierte Korrekturen eingeteilt.

Tabelle 4. Fehlertypen der Fehler, die die Kinder korrigiert haben.

falsche Information	falsche Wörter	falsches Verb	Insgesamt
1/9 (11%)	6/9 (67%)	2/9 (22%)	9

8.4 Nicht verbesserte Fehler

In diesem Kapitel werden die Fehler der Kinder und der Lehrerin betrachtet, die nicht korrigiert werden. Die Kinder machen die ganze Zeit Fehler, weil sie die neue Sprache lernen. Deswegen ist es wichtig, alle Fehler zu betrachten, die es in der Transkription gibt. Ich habe die Fehler in sechs Typen kategorisiert: das falsche Verb oder die falsche Flexion des Verbs, falsche Wortfolge, falscher Artikel bzw. falsches Genus, Probleme im ganzen Satz und falsches Wort. Im Kapitel habe ich die Fehler zusammengefasst.

8.4.1 Verb/Flexion und Wortfolge

In der Zeile 94 sagt ein Kind nur, „sie geschaut“. Es hat kein Hilfsverb (haben) in diesem Satz. Die Lehrerin korrigiert nichts, sondern sie spricht nur weiter. Die Kinder haben gehört, wie die Lehrerin Deutsch anwendet, aber sie haben nicht die Fähigkeit, einen Satz im Perfekt zu bilden. Es ist auch wichtig solche Fehler zu korrigieren, damit das Kind weiß, wie es die Sätze bilden soll.

In der Zeile 377 sprechen die Kinder und die Lehrerin über die Frau, die sie später zeichnen. Das Kind sagt: „Alex hat gesagt links“. Es ist kein so großer Fehler, aber die Wortfolge ist nicht richtig (Alex hat links gesagt). Ein solche kleiner Fehler korrigiert die Lehrerin nicht, weil sie nicht den Inhalt des Satzes beeinflussen. Wie schon früher erwähnt, lernen die Kinder nicht die Grammatikregeln in der Vorschule. Das Wichtigste ist, dass sie auf Deutsch lernen, zu sprechen. Die Kinder hätten keinen Vorteil davon, wenn die Lehrerin diesen Fehler korrigiert, weil sie die Grammatikregeln nicht kennen.

In den Zeilen 462–464 wenden die Kinder nur „hab“ an. Sie erzählen, welches Tier sie haben. Das Verb „hab“ ist ein umgangssprachliches Wort und es ist eine Verkürzung von dem Verb „haben“. Es ist nicht direkt falsch dieses Verb anzuwenden, aber es ist besser zuerst, die richtige Verbform zu lernen. Die Lehrerin wendet diese Form an und die Kinder haben sie gehört. Die Kinder imitieren leicht die Lehrerin, um die Sprache zu lernen.

In der Zeile 588 verwechselt das Kind die Verben haben und heißen. Es korrigiert selbst das falsche Verb, aber die Lehrerin sagt nichts darüber. Das Kind sagt: „ich bin ich heisse Giraffe“. Das Substantiv hat auch nicht den Artikel, aber dieses Beispiel gehört besser in das Unterkapitel, wo man die Verben betrachtet. Das Kind hat die richtige Flexion des Verbs, aber es hat die Bedeutung verwechselt.

8.4.2 Artikel/Genus und Kasus

In den Zeilen 123 und 127 erzählt das Kind über sein Tier, das es als Geschenk bekommen hat. Die Lehrerin sagt, dass das Kind „eine Zebra“ hat. Später sagt ein anderes Kind, dass es auch „eine Zebra“ hat. Das Genus vom Zebra ist Neutrum (das) und nicht das Femininum. Die Lehrerin sagt zuerst das Genus falsch und danach wenden die Kinder auch das gleiche Genus an.

In der Zeile 439 will das Kind sagen, dass seine Handpuppe in seinem Rucksack ist. Es drückt es so aus: „In meine Rucksack“. Der Kasus ist in diesem Satz nicht richtig, das Kind kann den richtigen Kasus nicht anwenden. Der Fehler beeinflusst nicht den Inhalt des Satzes, weswegen die Lehrerin ihn nicht korrigiert hat.

In den Zeilen 454 und 463–464 sprechen die Kinder über ihre Handpuppen, was für Tiere sie sind. Das Kind sagt zuerst „die Hunde“, obwohl es nur einen Hund meint, weil es nur eine Handpuppe hat. Später sagt ein Kind, dass „ich hab Kuh“. Es gebraucht keinen Artikel und danach spricht ein Kind schon wieder über einen Hund, obwohl sie „eine Hunde“ sagen. Die Inhalte der Sätze sind klar, weil die Lehrerin weiß, was die

Kinder meinen. Die Lehrerin sagt nicht, was der Unterschied zwischen ein Hund und Hunden sind. Es kann sein, dass sie die Grammatikregeln nicht sagen will, damit die Kinder nicht verwirrt werden.

In den Zeilen 482, 519 und 556 gibt es das gleiche Problem bei den Kindern. Sie wenden das falsche Genus an. Das Kind sagt: „eine Hase“, obwohl der Hase Maskulinum ist. Später spricht ein anderes Kind über eine Eule und es sagt: „ich bin ein Eule“. Die Eule ist Femininum, weswegen dies falsch ist. Es gibt auch ein Problem mit dem Genus des Wortes „Dinosaurier“. Das Kind sagt „ich bin eine Dinosaurua, Dinosaurier“. Das Genus ist Maskulinum, weswegen es einen Fehler im Satz gibt. Wie schon früher gesagt, hat das Genus des Wortes keinen Einfluss auf den Inhalt und darum korrigiert die Lehrerin den Fehler nicht. In der Zeile 594 gibt es das gleiche Problem mit dem Genus des Wortes (eine Hase).

In den Zeilen 575 und 588 weiß das Kind nicht, welches Genus das Wort „Name“ hat. Es wendet Femininum an, aber es soll Maskulinum sein („Was ist deine Name?“). Später gibt es das gleiche Problem. Das Kind stellt sich vor und sagt: „Meine Name ist Olivia“. Die Lehrerin findet, dass dieser Fehler nicht so groß ist, weil sie er nicht korrigiert. Wie alle Fehler in diesem Unterkapitel, beeinflussen sie nicht den Inhalt des Satzes, weswegen es nicht sinnvoll ist, diese Fehler zu korrigieren.

8.4.3 Satz und Wort

In der Zeile 270 sagt das Kind, „Ostern auch meine Geburtstag“. Die Kinder und die Lehrerin haben über Ostern gesprochen, und das Kind will erzählen, dass es dann Geburtstag hat. Die Lehrerin versteht, was das Kind sagen will, aber der ganze Satz ist falsch, weil es kein Verb gibt und der Artikel falsch ist (der Tag). In diesem Fall will die Lehrerin nur, dass die Kinder sprechen und sie den Mut haben, Sätze zu bilden. In dem Satz des Kindes sind die Wörter richtig, aber es fehlen solche grammatischen Regeln, die den Satz richtig machen. Später sagt ein Kind, dass es und seine Familie nach Tallin fahren. Das Kind verwendet den finnischen Namen der Stadt „Tallinna“

(Z.279). Die Lehrerin korrigiert es nicht, sondern sie fragt nur weiter, was sie dort machen wollen.

In der Zeile 575 fragt das Kind ein anderes Kind, „Was ist deine Name?“. Das Kind wendet das falsche Fragewort (Was) an und das Genus des Wortes (Name) ist falsch. Die Frage wird verstanden, aber die Grammatik ist nicht korrekt. Man kann auch mit dem Fragewort „was“ nach dem Namen fragen, aber die Frage kommt wohl direkt aus der finnischen Frage (*Mikä sinun nimesi on?*), weil man in diesem Satz das Wort „was“ anwendet. Es ist natürlich, dass die Kinder Einflüsse von ihrer Muttersprache bekommen.

8.4.4 Zusammenfassung

Es gibt 21 Fehler, die nicht korrigiert wurden. In der Tabelle sieht man, dass die meisten Artikel oder Genus Fehler sind. Es gibt auch einen Fehler, den die Lehrerin macht, aber alle anderen 21 Fehler von den Kindern stammen. Die Fehler sind in der Tabelle ausführlicher als in der Analyse ausgeführt. Man sieht, wie viele bestimmte Fehler es bei den Kindern gibt.

Tabelle 5. Die nicht verbesserten Fehler.

Verb/Flexion	Artikel/Genus	Satz	Wort	Wortfolge	Kasus	Insgesamt
5/21 (24%)	11/21 (52%)	2/21 (9%)	1/21 (5%)	1/22 (5%)	1/22 (5%)	21

Die Fehler des falschen Artikels bzw. des falschen Genus machen die Kinder übrigens, weil die Grammatik ihnen nicht bekannt ist. Diese Fehler haben nicht den Inhalt des Ausdrucks beeinflusst, weswegen die Fehler nicht korrigiert worden sind. Die Lehrerin hat natürlich eine eigene Vorstellung darüber, aber nach meiner Meinung ist es so. Wenn die Kinder lernen, eine neue Sprache zu sprechen, entstehen Fehler. In dieser Transkription sind die meisten nicht verbesserten Fehler sowohl Fehler im Artikel bzw. Genus als auch Fehler in der Flexion des Verbs.

Es ist betont worden, dass der Inhalt wichtig ist, und erst danach konzentriert man sich auf die Grammatikregeln. Die Lehrerin versucht die Kinder die neue Sprache zu lehren und versucht sie zu ermutigen, die Sprache anzuwenden. Wenn alle Fehler korrigiert werden, kann es die Begeisterung für die neue Sprache abtöten. Beim Lernen entstehen häufig Fehler, weil man ohne Fehler nicht lernen kann: „Durch Fehler wird man klug.“

9 Zusammenfassung

In der Vorschule Kaleva wird Deutsch Zweitsprache genannt und deshalb werden die Begriffe Zweitsprache und Fremdsprache unterschieden. Die meisten Kinder haben deutsche Eltern oder deutsche Großeltern, weswegen sie die Sprache im Alltag anwenden können. Das heißt, dass die Sprache der Vorschule für sie die Zweitsprache ist. Aber für die Kinder, die keinen Kontakt außerhalb der Vorschule haben, ist Deutsch die Fremdsprache. Alle Kinder haben die gleiche Umgebung, Deutsch zu lernen, aber ihre Herkunft unterscheidet sich.

In meiner Masterarbeit habe ich die Fehler der Vorschulkinder untersucht. Ich wollte zeigen, welche Fehler die Kinder machen, wenn sie Deutsch sprechen, und wie sie korrigiert werden. Es wird auch betrachtet, wer die Fehler korrigiert, also die Lehrerin, die Kinder, die Schulgehilfen oder das Kind selbst. Die Fehler wurden in selbstinitiierte und fremdinitiierte Fremd- und Selbstkorrekturen geteilt. Nach jedem Fehler habe ich die Fehlerkorrektur analysiert, wie und warum sie angewendet wurden. Meiner Meinung nach habe ich die Forschungsfragen beantwortet und die Ergebnisse gefunden.

Zuerst habe ich die theoretische Grundlage für meine Masterarbeit vorgestellt und den Spracherwerb und die Theorie des Spracherwerbs betrachtet. Danach werden Sprachbad und die Vorschulgruppe, die ich untersucht habe, beschrieben. Wie schon früher erwähnt, ist die deutsche Vorschule kein reines Sprachbad, aber sie wendet die gleichen Methoden an. Die theoretischen Grundlagen der Fehlerkorrektur habe ich vorgestellt und erklärt, was ein Fehler ist oder was Selbst- oder Fremdkorrektur sind. Die mündliche Fehlerkorrektur war zentral für meine Masterarbeit, weil ich die mündlichen Fehler der Kinder betrachtet habe. Vor der Analyse habe ich meine Ziele und das Material eingeführt. Der größte Teil meiner Masterarbeit ist die Analyse, wer und wessen Fehler korrigiert werden. Zuerst wurden die Beispiele aus der Perspektive der Lehrerin und ihrer Korrektur bei Fehlern der Kinder vorgestellt, danach die Korrektur der Kinder und der Lehrerin selbst bei Fehlern der Lehrerin korrigiert und zum Schluss korrigieren die Kinder die Fehler der anderen Kinder oder sich selbst. Auch die Fehler, die nicht verbessert wurden, werden berücksichtigt. In allen Kapiteln wurden die Fehler

in Fehlertypen geteilt, die ich selbst gebildet habe, und dann wurden die Ergebnisse zusammengefasst.

Die Analyse zeigte, dass die Lehrerin die meisten Fehler der Kinder korrigiert (29 Fehler), was zu erwarten war. Die Fehler der Kinder, die sie am meisten machten, sind falsche Information und Grammatikfehler. Es wird deutlich, dass die Lehrerin sich hauptsächlich auf die Wortfehler konzentriert. Die Grammatikfehler (z.B. Artikel, Wortfolge, Genusfehler) oder Wortfehler sind nicht so wichtig für das Verständnis. Die Themen und Inhalte werden verstanden, obwohl alle Wörter nicht richtig gebeugt werden. Die Form der Korrektur wirkt sich direkt auf die Motivation aus, die fremde Sprache zu sprechen und weiter zu lernen. Die Korrektur ist ein andauernder Prozess und die Auswirkungen können in der Zukunft gesehen werden. Beim Lernen ist es relevant, die Unterschiede zwischen Verständnis und Unverständnis zu verstehen, wenn man sich mit den Menschen unterhält. Wenn man nicht die richtige Information den anderen Menschen vermitteln kann, ist dies viel problematischer als z.B. falsche Wortfolge auszudrücken.

Literaturverzeichnis

- Antola, Helene (2004): ”Kivaa ja hyödyllistä, mutta jo se riittää”. Yläasteen kielikylpyoppilaiden kokemuksia ruotsinkielisestä kielikylpyopetuksesta Helsingissä. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20084/kivaajah.pdf?sequence=2>.
- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: eine Einführung*. Berlin: Lagenscheidt, cop.
- Auer, Peter (1999): *Sprachliche Interaktion. Eine Einföhrunganhand von 22 Klassikern*. Tübingen: Niemeyer.
- Buss, Martina & Mård, Karita (1999): *Ruotsin ja Suomen kielikylvyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/1999*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_951-683-811-1.pdf.
- Buss, Martina & Laurén, Christer (1996): *Kielikylpy: kielitaitoon käytön kautta*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 37–40.
- DUDEN online (2014): <http://www.duden.de/rechtschreibung>.
- Erişek, Özcan (2010): *Konstruktivistische Grundlagen des Lernens*. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/4054/3877>.
- Esiopetuksen opetussuunnitelma (2010):
http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf.
- Haid, Andrea (2009): *Die Parametersetzung im kindlichen Spracherwerb*. Universität Wien: Wien. http://othes.univie.ac.at/5193/1/2009-06-04_0517348.pdf.
- Huneke Hans-Werner, Steinig Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Järvinen, Marja-Liisa (2011): *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Kalevan päiväkodin VASU (varhaiskasvatussuunnitelma):
<http://www.tampere.fi/sote/phoito/keskusta/kalevasu.pdf>.
- Kauppila, Marja (2006): *Kindlicher Zweitspracherwerb als interaktiver Prozess in natürlicher Umgebung. Eine Fallstudie zum Deutscherwerb zweier finnischsprachiger Kinder*. Tampere: Tampere University Press.
- Klann-Delius, Gisela (1999): *Spracherwerb*. Stuttgart: Metzler.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt am Main.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt, cop.
- Kuhn, Antje : <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen/unterlagen/Erstspracherwerb.pdf>

- Laurén, Christer (suom. Hovila, Arja) (2008): *Varhain monikieliseksi: kielenoppimisen teoriaa ja käytäntöä*. Helsinki : Finn Lectura.
- Laurén Christer (1991): *Kielikylpymenetelmä: Kielen käyttö mielekkääksi*. Vaasa: Vaasan yliopisto. 19–20, 39.
- Laurén, Christer (1994): *Kielikylpy: kahden kielen kautta monikielisyyteen*. Vaasa : Vaasan yliopisto. 20, 35–38, 40, 42, 49–50.
- Laurén, Christer (1999): *Språkbad: forskning och praktik*. Vaasa : Vaasan yliopisto.
- Lehesvuo, Pertti (1997): *Kielikylvyllä suu puhtaaksi*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Mård, Karita (1994): *Andraspråksförståelse i språkbadsdaghem*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Mård, Karita (2002): *Språkbadsbarn kommunikerar på andraspråket: fallstudier på daghemsnivå*. Vaasa: Universitas Wasaensis.
- Niemelä, Niina (2008): *Interaktion i helklass under ett tema i språkbad*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Oksaar, Els (1977): *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädolinguistik*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004):
www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa (1997): *Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä*. Jyväskylä: Atena.
- Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelman (2011):
http://www.tampere.fi/material/attachments/e/unnamed_1631/Esiopetuksen_opetussuunnitelma2011.pdf.
- Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache : Grundzüge von Immersion und bilingualet Unterricht*. Ismaning: Hueber, cop.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1977): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Internetquellen

- Internetquelle 1:
http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/kielikylpy_ja_vieraskielinen_opetus
 [gesichtet 05.02.2014].
- Internetquelle 2: <http://www.lernpsychologie.net/lerntheorien/behaviorismus> [gesichtet 13.02.2014].
- Internetquelle 3: <http://www.pakkoruotsi.net/kielikylpy.shtml> [gesichtet 05.02.2014].
- Internetquelle 4: <https://www.uni-due.de/edit/lp/behavior/behavior.htm> &
<https://www.uni-due.de/edit/lp/kognitiv/piaget.htm> [gesichtet 13.02.2014].
- Internetquelle 5: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1226.html> [gesichtet 18.02.2014].

Internetquelle 6: http://www.uva.fi/fi/sites/immersion/about_immersion/finland/ [gesichtet 05.02.2014].

Internetquelle 7: <http://www.saksaalapsille.net> [gesichtet 02.03.2014].

Internetquelle 8: <http://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasityksista-oppimisen-ohjaamiseen/behavioristinen-oppimiskasitys-ja-oppimisen-ohjaaminen/> [16.09.2014].

Internetquelle 9: http://lehrerfortbildung-bw.de/moodle-info/schule/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf [16.09.2014].

Internetquelle 10: <http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/ennakko/main.htm> [03.10.2014].

Internetquelle 11:
<http://www.finland.ca/public/default.aspx?nodeid=43003&contentlan=1&culture=fi-FI> [03.10.2014].

Internetquelle 12:
http://yle.fi/uutiset/virpominen_on_karjalainen_perinne/5740685 [27.04.2015].

Anhang

Elternbrief

1) Meine Kinder nehmen daran teil.

JA

NEIN

2) Meine Kinder haben schon früher Kontakt mit Deutsch gehabt.

JA

NEIN

3) Welchen Kontakt gehabt?

Ist die Mutter/der Vater ein/eine Deutsche? Großeltern? Haben Sie in Deutschland gewohnt? Etwas anderes?

Datum

Unterschrift

Transkription 15.4.2014 9.40-11.15 (17 Kinder)

Die Vorschule fängt immer mit dem Morgenkreis an, wo die Kinder im Kreis sitzen und die Lehrerin über die Pläne der Tag erzählt. Vorher Morgenkreis können die Kinder freie Spielzeit haben. Heute hat eins von den Kindern Geburtstag und sie hat einen speziellen Sitzplatz im Kreis, weil sie ein Geburtstagskind ist. Das Geburtstagskind kann ein Geburtstagslied in einer bestimmten Sprache wünschen und dann hören die Kinder das Lied und danach macht die Lehrerin ein Foto von ihr und sie kann zwei Freunde wählen, die auch mit ihr fotografieren werden.

L: Lehrerin

S: Sonja

K: Kinder

A: alle

Sch: Schulgehilfe

H: Henri

(?): Frageintonation

... : undeutlich

1 L sonja in welcher sprache möchtest du das lied hören
2 L sonja
3 S was gibt es da für
4 L es gibt es gibt aaa albanisch ägyptisch also arabisch chinesisch französisch indisch
5 italienisch japanisch koreanisch niederländisch norwegisch portuga- portugiesisch
6 russisch spanisch türkisch vietnamisch
7 S ägyptisch
8 L also arabisch ist das da
9 S ja
10 L ...
11 (Das arabische Lied wird gespielt)
12 L so das war arabisch
13 L jetzt für das Foto sonja wem möchtest du da
14 L habn
15 S ida ja hilda
16 L ups (Sie zündet die Kerze an)
17 (lachen)
18 L sooo
19 L also das foto findet ihr dann oder vom folio ... blumen ist jetzt irgendwie so ...
20 wenn du bisschen so lächeln würdest, würde es freundlicher aussehen
21 also zum geburstag
22 alle sing gut mit oder ?
23 K ja
24 (Das Geburtstagslied wird auf deutsch, englisch und finnisch gesungen)
25 L und dann das andere geburstagslied dieses jahr gretel hahn am tage
26 (Das Lied Gretel Hahn am Tage wird gesungen.)
27 L so... sonja hat der geburstag schon wann war das der richtige geburstag wann war
28 das denn
29 K freitag
30 L samstag (?)
31 L nojaa jedenfalls
32 K samstag
33 L letzte woche schon
34 K samstag
35 S ich glaube samstag
36 L wir hatten schon gestern gratuliert, erzähl nochmal dein geburstag
37 S es war schön und
38 L hattest hattest du soein familiengeburtstag und dann kindergeburtstag oder alles
39 zusammen
40 S ööö die beiden nicht zusammen
41 L jaa nicht zusammen sonst wird zu viel
42 S ja
43 L erzähl mal von den morgen weisst du an den morgen geburstagmorgen. wurdest du
44 geweckt
45 S jaaa dann hatte ich viele geschenke und dann habe ich ein ... barbie gekriegt. also ein
46 barbie von einen film von mama
47 L und war jalo dabei (?)
48 S jaaa

49 L ...hat er
50 S jalo hat mich geweckt vor mama
51 L jaa jaa und hattest auch ins bett gesprungen oder
52 S ööööö komm hetzt runter komm jetzt runter
53 L und hast warst du schon wach vorher der die kam oder hattn die richtig dir geweckt
54 dann erst
55 S jalo hat mich ein bisschen geweckt aber dann hat mama mich ganz so
56 L ja die haben auch schon gesungen
57 S ja
58 L und dann geschenke. einmal in jahr haben das ... sag mal irgend ein lied, wunsch ...
59 spiel von dir
60 (Die Lehrer befiehlt ein Kind)
61 S fröschlein fröschlein
62 L okei dann spuste mal die kerze aus nee dann mmmmm jaa spuste aus weil was dann
63 dann etwas passiert ...
64 L wo sollst du vorher
65 L naa bei dritten mal aber ...
66 A jaaaa (klatschen)
67 L ein zwei... geleutert gebauch zum hoch heben lassen
68 (Kinder lachen)
69 L wir doch nicht
70 (Kinder rufen)
71 L hei mit singen ist jetzt wichtig
72 (Alle singen das Lied „Hoch soll sie leben“)
73 L fröschelein fröschelein oder (?)
74 K jaaaa
75 (Die Lehrerin befiehlt Henri)
76 L weisst du nicht wo du bist hier jetzt henri. sag mal henri wo du bist. und welche
77 sprache wird gesprochen. würde an deiner stelle dabei sein.
78 hier die hier die die hier die ööööö wie heisst.. diese teile
79 Sch hüfte
80 L hüfte. die hüfte zusammen dass man die hände nicht sieht
81 (Kind sagt etwas)
82 L da sieht man noch deine hände
83 (Lärm)
84 L es geht los
85 (Sie singen das Lied „Fröschelein fröschelein“)
86 L so sonja du darfst jetzt fang
87 Kgucken da ist frosch
88 L ihr müsst zu nah stehen.. jetzt geht weiter
89 aber nicht jemand hier ausschliessen. die hände bisschen mehr nach hinten. die hüften
90 zusammen. es geht weiter
91 (Das Lied geht weiter)
92 K lina
93 L aaaaa
94 K sie geschaut
95 L hey no müsst natürlich nicht genau so gucken sondern so ein bisschen lockerer. weil
96 sonst

97 ist es natürlich sehr schwierig wenn man genau nur da hin staat .. jetzt
98 K ich ...
99 L nein noch mal ööö noch ein mal
100 (Lied geht weiter. Das Kind rätselt, wer Fröschelein hat.)
101 L und das letzte runde letzte runde. das letzte mal
102 (Lied geht weiter)
103 K Hilda
104 L okkei gut
105 (Die Kinder gehen zurück zum Kreis. Ein Kind singt noch das Fröschelein-Lied)
106 L das ist schon wobei
107 sonja wir haben für dich natürlich hier auch ein kleines geschenk ... geburtstag. so bitte
108 schön
109 ich les vor was hiert steht. liebe sonja viel glück zu deinem siebten geburtstag wünschen
110 dir alle vorschulkinder und öö krista mirka anja und jetzt müssen noch natürlich melina
111 und annika dazu kommen. und ist jetzt dir etwas dabei
112 Sch alex
113 L sonja hat heute geburtstag
114 K alex hat keine geburtstag
115 (Sonja öffnet ihre Geschenke. Lachen.)
116 K immer diese
117 L immer diese (imitiert)
118 L guck mal vor sonja hat sich froht
119 S ich hab das noch gar nicht ..
120 (Kinder lärmern.)
121 L was ist das. ein
122 S ein ein gummitwist
123 L genau. und ist eine zebra
124 S zebra (sagt zusammen mit der Lehrerin)
125 K ... ein elephant
126 L du hast ein elephant
127 K ich hab auch eine zebra
128 L habt ihr was damit gemacht denn
129 K ronja hat auch ein elephant
130 L das ist gut dass ist für bewegung
131 K wir habn schon so so
132 L ja und als ich als ich klein war also kind war haben wir immer das jetzt sofort wenn so
133 ein wetter war dieses asphalt öö.. der sand ist weggefielt dann kam gummitwist und
134 dann kommt diese diese diese seil ööö seilspringe diese äää
135 K hyppynaru
136 L ja und ööö belleraus
137 was ist das (?) ruden oder (Kind zeigt, wie ein Skateboard geht) (
138 K rullalauta
139 K skeittilauta
140 K potkulauta
141 L hei auf deutsch
142 Sch Henri
143 K fahrrad
144 L hast du heute irdengwie schlecht geschlafen dass dass du wieder du sone sone

145 H nein
146 L kannst du nicht dass nicht ertragen dass sonja heute geburtstag hat dass wir nicht
147 ständig zu in deine richtung gucken wollen. jetzt sage ich nichts mehr aa als nächstes
148 wenn irgendetwas ist dann.
149 okei aber sonja hat hier natürlich ein soon kastn duusen gemacht wo alle reihen
150 läckereleien drinnen sind
151 K ... weiss ich nicht welche welche ich will weil also ...
152 L ist dass jetzt so kann man das jetzt essen ist das ein lutscher. das ist ein lutscher
153 S ja
154 K alle sind ... lutscher
155 L brauchen wir das jetzt zu essen (?)
156 K jaaaaa
157 L schaffen wir das jetzt essen (?)
158 K jaaaa neeeein (beide wird geruft)
159 L wie möchtest du das (?) jetzt oder (?)
160 S jetzt ja. eins für erwaschenen
161 L danke schön. aaa herrlich
162 Sch danke schön
163 L ihr nimmt was ihr bekommt
164 Sch2 danke schön
165 L sei doch froh wir sind alle froh dass wir irgendetwas bekommn
166 (Kinder bedanken, wenn sie ein Lutscher bekommen.)
167 L hast du für annika irgend oder wusstest du natürlich nicht
168 S ööö nein
169 L reichen ööö reicht vielleicht von den ...
170 S jaa die die sind ein bisschen ööö hart glaube ich zwei oder drei hängt kaput aber ein
171 bisschen zu vieln
172 L ja ...
173 (Sonja sagt bitte und die anderen Kinder bedankt ihr.)
174 L sieht aber gut
175 (Kinder lärmern)
176 L sieht frisch aus wie so ein apfel
177 K hei tässä vihree kieli
178 (Kinder lärmern und essen ihre Lutscher)
179 L hei wir gucken mal welches die siehn so gut aus welche obssorten ihr was was für
180 lutscher ihr da denn habt
181 ... die grünen was hast du gesagt was sind die grünen
182 K limo und apfel
183 L lime und
184 K apfel
185 L apfel. dann gibt's da so etwas oranges (?) was ist das
186 K ja
187 L ja was ist das den also aus welchen obst
188 K orange
189 L orange also orange also apfelsine mit (?)
190 K zitronen
191 L zitronen
192 L mmmmmmm

193 (Kinder lärmern)
194 K anja wir sind hier
195 L ah ja also gibt da solchen roten noch was ist da denn
196 K himbeere und kirsch
197 L himbeere und kirsch. und du hast sowas ganz schwarzen. was ist dass denn
198 K ööööö
199 L was ist das ein für
200 K blaubeer
201 K karhunvatukka ja
202 L brombeere und (?)
203 K erdbeere
204 L auf deutsch. brombeere ist das schwarze und dann noch
205 K das blaue
206 L gibt weiter wenn du das nicht weisst (Kinder gucken von der Papier, was ein Beere da
207 gibt)
208 K mustaherukka
209 L auf deutsch
210 K mmm schwarz ...
211 L schwarze jonnisbeere. schwarze johannisbeere und brombeere ist das ganz dunkle
212 K alex alex ist das gut
213 L was denn sonst. ich esse sonja meins mit kaffee nachher
214 Sch ich glaub urho und hilda wollen das nicht jetzt essen
215 L wollen sie nicht jetzt essen?
216 K nicht jetzt
217 L wann den (?) aber dann zu hause das zweite ... zu hause essen nicht irgendwie
218 nachher hier wenn andere raus gehen ... in die jackentasche oder in die rucksack bringt
219 das sofort weg
220 (Kinder essen die Lutscher)
221 L hei hei hallo henri
222 K hast du dein schon gegessen
223 L heute
224 (Die Lehrerin befiehlt ein Kind)
225 K ... ööö vielleicht kommt ein balloongs
226 L zu uns
227 L so hei ess das jetzt weiter jetzt erzähle ich was wir danach mache
228 mach nicht so das zähne putzt man so das ist hart und zucker machst du die oberfläche
229 von den zähne ganz hei jetzt weiss ich ganz passendes buch dazu lesen könnten aber
230 machen wir nicht heute wir haben in ganz herrlich altes buch über über so so so wie
231 hießen die dinge also so so soein märchen die erzählt was in den zähnen passiert wenn
232 man süßes isst
233 K oo das ist gut das ist gut
234 L das ist ziemlich spannend aber wir lesen es natürlich nicht heute hier. ... wir sauern
235 unsere nüssiges moment hier sondern wir essen das ... ja wir lesen das eines tages
236 vielleicht morgen. ja wenn ihr fertig seid wir machen mit den hühne so weit weiter oder
237 wir können so machen dass am einen tisch die hühne habt ihr die alle so dies krondiert
238 alle und die sind auch so geschmückt so zu zu mit den farben
239 K ich habe nicht das ganz gemacht

240 L iina iida und henri haben nicht diesn hühnen noch gar nicht gemacht weil ihr nicht da
241 war und wahrscheinlich gibt es keine wenn nicht nachmittag irgendwann mal zeit mehr
242 dafür. es ist halt halt so dass wenn wir irgendwas basteln oder machen, malen wir gehen
243 wir gehen ööö wie gestern in die naturschule waren wir wer nicht da ist war nicht da.
244 kann man machen nicht nichts machen oder wer krank ist wenn wir ins kino gehen oder
245 ins theater dann ist das leider
246 K pech
247 L ja ist das ganz vorbei. ... wir können an dem also an die öö an die wir haben
248 irgendwo die hühne noch. kannst du die raus nehmen wir machen an diesem tisch da
249 kommt die plastikdecke drauf und immer so vier kinder können da auf einmal
250 hingehen. könnt an die seiten ... dran kleben mit den weissen kleber ... da sind ein
251 schöner. ööö ...
252 (Die Kinder lärmen.)
253 L so hier hin gucken
254 (Lärm. Die Lehrerin rät die Kinder mit den Klebtuben und mit den Hühnen. ...)
255 L welcher tag haben wir heute (?)
256 K diensttag
257 L diensttag und das ist der
258 K oskar
259 O sechszehnte
260 L nee
261 K fünfzehnte
262 L alex
263 A achtzehnte
264 (Die Kinder lärmen, weil die falsche Antwort ist.)
265 L steht doch alles da muss nicht raten. sonja (Ein Kind ruft fünfzehnte)
266 S fünfzehnte
267 L die heute ist diensttag der fünfzehnte und wie ihr wisst diese wochenende der woche
268 ist ja ostern
269 Alle K jaaa mmmmmm
270 K ostern auch meine geburtstag
271 K meine auch
272 L wir haben vier tage frei ihr müsst also ich überlege jetzt nur ob ihr morgen schon wir
273 können schon so so machen dass ihr könnt morgen schon morgen also mittwoch oder
274 Donnerstag spätestens müssen alle ostern sachen natürlich nach hause vor ostern das
275 heisst krassbecher das huhn und dieses hier kücken und und die die die diese
276 virpomisvitsa auch und donnerstag machen wir eier suchen. ai aijaiiaajai.
277 K .. habe ich nicht diese und diese ...
278 L naja wenn du weg bist dann bist du weg
279 S anja dann wenn ostern ist dann gehen wir nach tallinna
280 L fahrt ihr mit dem schiff wahrscheinlich
281 S mmm
282 L okei
283 K ich war da
284 K ich auch
285 K mein mein mama und papa ich auch ...
286 K tallinna
287 L tallin. tallin heißt das auf deutsch

288 K tallin
289 (Die Lehrerin rät die Kinder jetzt und sie gehen zur Tisch mit ihren Hühne.)
290 (Kinder sprechen miteinander auf Finnisch.)
291 Sch redet auf deutsch
292 L ihr schaut mal bitte hier her ich sage ... ich erzähle wie es weiter geht. letzte woche
293 hatten wir die andere papiere wisst ihr noch (?) mit den halben apfel halber was war da
294 ... aaaa halber
295 K schmetterling
296 L ja schmetterling irgendetwas anders
297 K pilz
298 L ein pilz die halt hier ... ihr musst mussten die andere hälften dazu zeichnen. es geht
299 mit diesen papier weiter diese art. hier sind figuren die sind wieder sehr sehr einfach
300 auch aber macht es bitte mit dem bleistift erst mal. und langsam und guckt genau weil
301 dieses alex das ist viel viel schwieriger weil alles ist nicht direkt an der linie geht weiter
302 sondern zum beispiel die beine, die arme die sind bisschen getrennt von den körpern.
303 aber wenn ihr oben anfangen das sind zwei zwei figuren natürlich kopf ist einfach dann
304 kommt die andere hälfte von den kopf. aber wenn ihr genau hin guckt der kopf sitzt
305 nicht nicht hier auf dem schulter sondern da ist eine kleine lücke da zwischen
306 K und fuß auch (Sie meint, dass die Füße auch ein Lücke haben)
307 L hier. und wenn hier weiter geht wenn der rock hier rockteil hier hier ... ist die beide
308 ... nicht ganz nicht neben einander sondern sie sind bisschen aus einander. genau hin
309 gucken. langsam.
310 wenn ihr das papier nochmal an guckt. welche ... wenn wenn diese figur ein frau ist und
311 diese mann. bei der frau welche seite müsst ihr dazu zeichnen (?) die rechte oder die
312 linke seite (?) hand hoch. bei der frau. alle überlegen jetzt. die rechte oder die linke seite
313 müsst ihr dazu zeichnen bei der frau. urho. hand hoch jetzt alle die die antwort schon
314 haben. die alle andere die noch nicht die antwort haben, überlegt sich das jetzt. rechts
315 oder links von der frau müsst ihr zeichnen. eetu, alex hier. rechts oder links. rechte oder
316 linke seite von der frau muss du zeichnen (?) iidaa rechts oder links (?) welche seite von
317 der frau müsst ihr zeichnen (?) hilda (?)
318 K rechst
319 L die rechte seite von der frau muss du zeichnen (?)
320 K links (?)
321 L nicht raten. nicht raten jetzt. wir haben das ganze jahr über rechst und links
322 gesprochen. was sagt tilda (?)
323 K rechst
324 L rechte seite oder linke seite von der frau (?)
325 K rechte
326 L rechte seite. tessa was sagst du (?)
327 K linke
328 L linke seite. was sagt miia (?)
329 K rechte
330 L die rechte seite was sagt
331 K rechte
332 L muss du zeichnen die rechte seite von der frau(?)
333 K ja
334 L oskar
335 K rechte

336 K rechte
337 K aapo war noch nicht
338 L was sagt aapo (?)
339 K linke
340 L ich sag es noch mal immer bei solchen fragen ihr müsst selbe denken. ich kann das
341 vortrag ich könn kann von euch manchen von euch das ablesen ob ihr selber denkt ob
342 das rechts oder links ist oder manche ob ob oder ob ihr sagt das was andere gesagt hat.
343 man sieht im gesicht irgendwie. henri was sagst du (?)
344 K links
345 L linke seite musst du zeichnen. sonja (?)
346 K link
347 L erika was sagst du (?)
348 K link
349 L okei.
350 K wo sind wir (?)
351 L bei der frau sind wir immer noch
352 K rechts
353 L rechts muss du zeichnen (?)
354 K ja
355 L okei.
356 K linke
357 L wer hat links gesagt (?) hand hoch. die kinder die links gesagt haben. haben recht.
358 linke seite müsst ihr doch kinder zeichnen. hier steht die frau. das ist meine rechte
359 hand. das ist meine linke hand. rechts ist doch schon gezeichnet. rechts ist doch schon
360 gezeichnet hier. linke müsst ihr ... iida. hebt mal alle eure rechte hand oben. die rechte
361 hand jetzt hoch heben. musst wirklich selber jetzt denken überlegen wo ist rechts bei dir
362 weil guck mal wenn ich so stehe, hebe ich jetzt meine rechte hand hoch sieht es das so
363 aus. wenn ich so tür gucke, hebe ich meine rechte hand hoch sieht das so aus. deswegen
364 geht immer von mir selber aus. rechte hand hoch jetzt alle. richtig richtig huuh hat
365 geklappt. jetzt man nimm die linke hand hoch. okei. gut.
366 meine zweite frage bei der mann. welche seite müsst ihr zeichnen (?) rechst oder links
367 (?) oder rechte oder die linke seite (?) alex fang du an.
368 K linke
369 L linke seite
370 K rechte
371 K linke
372 K rechte
373 K rechte (usw. alle Kinder antworten die rechte Seite)
374 L alle gesagt (?) richtig. die rechte seite schon ...
375 K aber ... hat gesagt das links
376 L bitte (?)
377 K alex hat gesagt links
378 L jaa die rechte seite ist richtig. die rechte seite von dem man müsst ihr zeichnen. diese
379 seite hier von mir aus. ich sehe doch du siehst das papier vor dir. du geht's von dir aus.
380 rechst muss du zeichnen.
381 äää fangt ihr jetzt an. ihr fangt mit den hühnen da an und anderen
382 K machen was irgendwas
383 L hier gibst so viele erwachsene hier heute. (Lärm)

384 fragen bitte sofort ab. ... wenn ihr fragen haben. frag mich hand hoch.
385 Sch henri was machst du (?)
386 (Die Kinder fangen mit der Übungspapier)
387 K ich brauch auch ein papier.
388 (Die Kinder fangen mit der Übungspapier und den Hühnen an, zu machen.)
389 L kurze unterbrechung. das datum von heute ist der der fünfzehnte april. mit welchem
390 welche zahl muss ich anfangen (?)
391 K eins (alle)
392 L eins
393 K fünf punkt (alle)
394 L april (?) der wievielten monaten ist das (?)
395 K drei vier (alle)
396 L das jahr (?)
397 K zwei null eins vier
398 (Die Kinder machen weiter mit ihren Aufgaben. Die manche Kinder sin fertig und die
399 Lehrerin muss sie befehlen, weil sie nicht auf ihren Platzt bleiben.)
400 L das datum auf auf dem natürlich dem arbeitsplatzt arbeitsplatt. und ich achte darauf,
401 dass das ordentlich gemacht ist.
402 (Sie machen weiter mit den Aufgaben.)
403 K fertig. anja anja
404 Sch hand hoch alex
405 (Die Lehrerin geht bei den Kindern herum und gibt sie neue Aufgaben, wenn sie fertig
406 sind.)
407 L okei die zweite aufgabe. geht um ostereier. auf dem papier steht welche welche eier
408 haben das gleiche muster. verbinde und male die muster.
409 K welche muss machen ...
410 L nee muss mit dem bunt buntsstiften nicht mit dem wasserfarbe, weil die eier sind
411 doch ziemlich klein. bitte ordentlich arbeiten. sucht die gleiche eier erst mal und
412 verbindet die und dann malt ihr die gleichen eier gleich aus.
413 (Die Kinder fangen mit den Ostereiern an zu bemalen.)
414 L bist du fertig mit den huhn
415 K ja
416 L ... was fehlt (?)
417 K öööö
418 (Die Lehrerin geht herum und rät die Kinder mit den Aufgaben.).
419 K ist das gut (Sie fragt über ihr Huhn)
420 Sch du weisst das selbst ist das gut
421 K ja
422 K krista was mach ich jetzt
423 Sch tu was andere
424 (Die Kinder malen weiter ihre Hühner auf ihrem Platz. Es gibt also einen Platz für Huhn
425 zu malen und dann Plätze für Aufgabe, in der die Kinder die gleiche Eier suchen
426 müssen.)
427 L stiftekorb wegbringen. so fünf minuten ... aaa oder sag mal drei minuten zeit für die
428 eier. danach sammeln wir uns nochmal hier in in kreis also ihr könntet langsam jetzt
429 anfangen die ... wegzubringen.
430 (Die Kinder fangen an aufzuräumen und danach gehen sie mit der Zeit in die Kreis.)

431 L so hei wer. öö bringt jetzt. bringt alle bitte die papiere jetzt weg. wer fertig ist setzt
432 sich hier auf den fußboden oder auf die bank. aino hörst du jetzt auf (?)
433 einen kreis einen kreis. henri und und alex irgendetwas stimmt da nicht. mia hop hop
434 hop. hören wir jetzt aus.
435 L öö letzte woche schon gesagt dass ihr könnt so ein öö handpuppen mitbringen.
436 manche haben dass schon getan. ist das hier ... (?)
437 K ja
438 L jetzt machen wir so
439 K handpuppe ist in meine rucksack
440 L noh geh doch holen. so hier. von wem ist das (?)
441 K mein
442 L ich geb die andere jetzt jemand an. wer möchte das hier haben (?) (Die Lehrerin teilt
443 die Handpuppen)
444 wer hat keine eigene (?)
445 K ich hab nicht
446 K ich hab auch nicht
447 L ja setzt dich dann ... hallooo. (Die Kinder lärmern.)
448 eine hei mach mal ein kreis hier. die ihr könnt da auf dem bank sitzen. mach mal hier
449 ein kreis dass dass ihr euch sehen können. Henri. warum ist das jetzt so schwierig (?)
450 einen kreis hier. die sitzen auf dem bank und der kreis geht von den seiten weiter. so
451 dass wir im kreis sitzen. erika wir wollen im kreis sitzen. die im mit mit im kreis. die
452 sind mit im kreis. einen kreis bilden. das dauert mein gott.
453 L so finn hat sein tier da. erika wem wem willst du von deinen eigenen jetzt (?)
454 K die hunde
455 L aino wo bist du. da. so wer. so gut dass die umgehen, ... jetzt das bei euch. wer hat
456 noch nichts (?)
457 K aapo hat noch nichts. tilda. tilda hat doch. ... hat erst gesagt.
458 L soo wir haben noch zwei. wer hat noch nichts (?)
459 K sonja hat noch nichts
460 L no hand hoch dann wer nichts hat. wer möchte (?) jetzt geht das an den fingerpuppen.
461 wer hat noch nichts (?)
462 K ich hab ein so fingerpuppe zu hause aber ich weiß nicht wo.
463 K und ich hab kuh.
464 K ich hab so eine hunde aber ich hab das vergessen.
465 L ja macht nichts. alle haben jetzt ein tier (?)
466 K jaaaaa
467 L okei. jetzt überlegt ihr erst mal ganz kurz jeder für sich, was für ein tier ihr in der
468 hand habt. uund öööö danach machen wir eine vorstellungsrunde. also jetzt machen wir
469 nicht so dass ich heiße anja wie heißt du, sondern wir machen jetzt mit den tieren. und
470 dann muss man so also so dass ich sage jetzt ich habe hier zum beispiel. ich habe einen
471 löwen. und dann erfindet ihr irgendeinen namen für euren tier da. eure tier. ja was für
472 ein tier ist das und den namen das tier noch. und dann geht die vorstellungsrunde gleich
473 weiter. wie wie wir das sonst machen wenn wir besucher haben. ich heiße anja. wie
474 heißt du. und so weiter. ich heiße, wenn jetzt fragt mich mal wie heißt du.
475 K öö aapo
476 L frage du mich, wie heißt du.
477 K wie heißt du (?)
478 L ich ich oder wir sagen ich heiße leo und ich bin ein löwe.

479 K okei okei
480 L so es geht los jetzt. mach mal hier so. oder hier. oder (?) jaa. alle achtung jetzt. also.
481 hallo ich heiße leo und ich bin ein löwe, wie heißt du (?)
482 K ööö ich bin eine hase. und öööö ich heiße aliisa.
483 L aaa hallo aliisa. aliisa fragt.
484 K wie heißt du (?)
485 K ich bin ein hase und ich heiße ööööööö
486 L läuft zu langsam. ihr überlegt euch so dass fertig ist. hei aufpassen und zuhören. aber
487 bisschen schneller muss es gehen.
488 K coco
489 L dann sagst du hallo coco.
490 K hallo coco
491 K hallo hase
492 L okei und du fragst das nächste tier denn
493 K wie heißt du (?)
494 K ööö ich öö ich
495 L was bist du (?)
496 K ööö emil
497 L emil. ich heiße emil und wer bist du
498 K pa pa (Kinder flüstern)
499 L pa pa papagei.
500 K papagei (?)
501 L ich bin ein papagei. noch mal.
502 K ich bin ein papagei.
503 L emil. dann fragst du. sssh
504 K wie heißt du (?)
505 K ich heiße elviira.
506 L elviira. dann sagt der papa emil sagt hallo elviira.
507 K hallo elviira
508 L elviira. oder (?) so dann.
509 K wie heißt du (?)
510 K ich bin ein elch und heiße helmi
511 L helvi (?)
512 K helmi
513 L helmi okei. elviira sagt hallo helmi.
514 K hallo helmi
515 L okei. weiter.
516 K wie heißt du (?)
517 K helmi. oho.
518 L helmi (?) okei. und dann wer was wer bist du denn (?)
519 K ich bin ein eule. ...
520 K hallo helmi. ich bin auch ein helmi
521 L wir haben zwei helmis. sogar neben einander. es geht weiter. hei hei die puppe. die
522 puppe spricht und spielt auch.
523 K ich heiße ...
524 L ... hier sind viele kinder die nicht deutsch so gut können die müssen die wörter
525 lernen. sag es so dass alle verstehen.
526 K ich heiße max und ich bin ...

527 L ja. dann.
528 K hallo max.
529 L hei bisschen lauter weil das versteht man sonst nicht.
530 K wie heißt du (?)
531 K ich bin ein frosch und ich heiße emil.
532 L emil. warst du auch emil (?)
533 K max
534 L max okei. max und emil.
535 K wie hei wie wie wie heißt du (?)
536 (Kinder lärmern.)
537 K ich heiße
538 L shhh lass mal.
539 K ich heiße ich heiße ee vi
540 L emil (?)
541 K ee vi
542 L ee vi. ee vi okei dann.
543 K und ich heiß heiß maus
544 K eiku ich bin (Die anderen Kinder korrigiert sie)
545 K maus (?)
546 K bin (andere korrigieren)
547 L du bist du bist
548 K maus.
549 L eine maus und du heisst
550 K ee vi
551 L ee vi okei. dann sagt hier der emil zu ee vi.
552 K hallo ee vi
553 K hallo emil
554 L okei es geht weiter
555 K wie heisst du (?)
556 K ich heiße ben und ich bin eine dinosaurua
557 K dinosaurier (?)
558 L dinosaurier ja
559 K und das rex
560 K rex
561 L ja sie weißt das doch wer. dann sagt mal halloo. wie hießt der (?) halloo
562 K ich heiß ben
563 L ben (?)
564 K ben
565 K hallo ben
566 L okei und weiter
567 K wie heißt du (?)
568 L aufpassen. guck mal hier sind noch nicht fertig.
569 K ich heiße hoppel und ich bin ein hase
570 L genau. hallo hase oder hallo hoppel.
571 K hallo hoppel. und wie heißt du (?)
572 K ich bin chili und ich bin eine schildkrötel
573 L chili und die schildkrötel. ja dann hallo hoppel und hallo
574 K hallo chili

575 K hallo. was ist deine name (?)
576 K ich heiße isabella und ich bin ein eisbär.
577 L uu ein klein eisbär
578 K hallo isabella
579 L okei isabella macht weiter
580 K hallo und wie heißt du (?)
581 K ich heiße helmi
582 K dritte helmi
583 L wieder helmi noch. es ist beliebt zu sein.
584 L wie heißt das von eetu (?) habe es gar nicht mitgekriegt.
585 K olli
586 L olli und
587 K wie heißt du (?)
588 K ich bin ich heisse giraffe und öö meine name ist olivia
589 L olivia okei. jetzt hei alle helmis heben die hand hoch mit den tier. wo ist ein helmi (?)
590 wir haben drei helmis in in der gruppe. und welche tiere sind die helmis (?)
591 K ein elch
592 L ein elch ist ein helmi. und (?)
593 K eule
594 K eine hase
595 L hatten wir den zwei emils hier (?)
596 K ja
597 L wo sind die emils (?) ein emil ist ein
598 K papagei
599 L ein papagei und der andere ist (?)
600 K frosch
601 L ein frosch. dann haben wir hier ein hoppel. hallo hallo hoppel hier ist leo. hallo hallo
602 K hallo hallo
603 L haben wir hier nilpferde (?) und wie heißt den das nilpferd noch.
604 K max
605 L max ist auch dabei. dann haben wir eine giraffe oder (?) wie heisst du den nochmal
606 (?)
607 K öö olivia
608 L olivia. haben wir hunde in der kreis (?) hunde (?) nur ein (?) ich dachte da war auch
609 ein hund.
610 K das ist auch hund
611 K nee
612 L nein das ist ein hoppel hase. wie heißt wie heißt du den nochmal (?)
613 K coco
614 L coco (?)
615 K coco
616 L coco. dann haben wir hier eine maus. piipiip
617 K ich heiße emil
618 L emil genau. dann haben wir hier frösche. wie hießt dein (?) überhaupt dein name (?)
619 K emil
620 L emil und (?)
621 K eino
622 L emil und eino die frösche. welche farben haben die frösche (?)

623 K grün
624 L die sind grün. welches tier ist sonst hier in der kreis grün (?)
625 K hase
626 L hasen sind grün (?)
627 K neeeein (alle)
628 K papagei
629 L ja papagei hat was grünes und natürlich
630 K und dinosaurier
631 L ja der dinosaurier ist grün
632 K und dieses sonjas wie heißt das
633 L eine schildkrötel
634 K sie hat grünes
635 L chili. nächste woche
636 K hei hast du kein hase ...
637 L ja die hasen noch mal hoch
638 K hasen hasen
639 L das war die erste vorstellungsrunde und hört mal zu. nächste woche wenn also hier
640 sind viele kinder von wenigen äh viele handpuppen von wenigen kinder wenn ihr noch
641 zu hause ein eigenes habt. bringt nächste woche irgendwas mit. überlegt für das tier den
642 oder handpuppen oder fingerpuppen den namen. und natürlich wisst ihr welches tier ist
643 das. wir wollen so in kleinen gruppen ihr seid achtzehn insgesamt. achtzehn. wir
644 machen vier gruppen. vier gruppen und ein kleines theaterstück mit den tieren. vier
645 tieren in eine gruppe.
646 K anja ich hab keine eigene
647 L ich hab hier paar auch meine meine. ihr könnt ausleihen. ... kann auch fingerpuppe
648 nehmen.
649 K ich hab auch keine
650 L wir gehen jetzt zum essen. shhhh erst mal zehn sekunden ruhe haben.
651 K zehn sekunde leise
652 K hhhhhh
653 (Die Kinder lassen die Tiere auf dem Tisch und gehen zum essen)
